

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ ТА НАУКИ УКРАЇНИ
ВОЛИНСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ ІМЕНІ ЛЕСІ УКРАЇНКИ
Кафедра спеціальної та інклюзивної освіти

На правах рукопису

НІКІТЮК ОЛЕКСАНДРА АНАТОЛІВНА

**РОЗВИТОК МОВЛЕННЯ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ З
РОЗЛАДАМИ АУТИСТИЧНОГО СПЕКТРУ**

Спеціальність: 016 «Спеціальна освіта»

Освітньо-професійна програма

«Корекційна психопедагогіка (Олігофренопедагогіка)»

Робота на здобуття освітнього ступеня «Магістр»

Науковий керівник:
Брушневська Ірина Миколаївна,
кандидат педагогічних наук,
доцент кафедри спеціальної та
інклюзивної освіти

РЕКОМЕНДОВАНО ДО ЗАХИСТУ

Протокол № ____

Засідання кафедри спеціальної та інклюзивної освіти

від _____ 202__ р.

Завідувач кафедри

проф. Кузава І. Б. _____

АНОТАЦІЯ

Нікітюк О. А. Розвиток мовлення дітей дошкільного віку з розладами аутистичного спектру.

Одним із найважливіших завдань сучасної корекційної педагогіки є забезпечення повноцінного розвитку дітей з особливими освітніми потребами, зокрема дітей з розладами аутистичного спектру. Формування мовленнєвої діяльності даної категорії дітей є дуже важливим для їхньої соціалізації, становлення комунікативних навичок та залучення до активного спілкування.

У роботі розкрито теоретичні засади мовленнєвого розвитку дітей дошкільного віку з розладами аутистичного спектру, проаналізовано сучасні підходи до корекції мовленнєвих порушень, висвітлено специфіку становлення мовленнєвих функцій у даної категорії дітей.

Мета кваліфікаційної роботи – теоретичне обґрунтування та експериментальне дослідження особливостей розвитку мовлення у дітей дошкільного віку з розладами аутистичного спектру, а також розробка та апробація програми корекційно-розвивальної роботи.

З метою підвищення ефективності корекційного впливу розроблено та апробовано авторську програму розвитку мовлення, яка спрямована на формування активного словника, розвиток зв'язного мовлення та комунікативних умінь дітей з аутизмом. Програма передбачає використання ігрових, поведінкових і візуальних методів (елементів PECS, соціальних історій та АВА-терапії), адаптованих під особливості дітей з розладами аутистичного спектру.

Результати формувального експерименту засвідчили позитивну динаміку розвитку мовленнєвих умінь (збільшення словникового запасу, покращення зв'язного мовлення, зростання комунікативної активності та здатності до взаємодії).

Ключові слова: діти дошкільного віку, розлади аутистичного спектру, мовленнєвий розвиток, комунікація, корекційно-розвивальна програма.

ABSTRACT

Nikityuk, O. A. Speech Development in Preschool-Age Children with Autism Spectrum Disorders.

One of the most important tasks of modern special education is to ensure the full development of children with special educational needs, particularly children with autism spectrum disorders. Developing speech skills in this category of children is crucial for their socialization, the development of communication skills, and engaging in active communication.

This paper explores the theoretical foundations of speech development in preschool-aged children with autism spectrum disorders, analyzes modern approaches to speech impairment correction, and highlights the specifics of speech development in this category of children.

The purpose of this thesis is to provide a theoretical foundation and experimental study of speech development characteristics in preschool-aged children with autism spectrum disorders, as well as to develop and test a program of special educational interventions.

To enhance the effectiveness of special educational interventions, a proprietary speech development program was developed and tested. It aims to develop an active vocabulary, coherent speech, and communication skills in children with autism. The program utilizes play-based, behavioral, and visual methods (elements of PECS, social stories, and ABA therapy) adapted to the needs of children with autism spectrum disorders.

The results of the developmental experiment demonstrated positive dynamics in the development of speech skills (increased vocabulary, improved coherent speech, increased communicative activity, and increased ability to interact).

Keywords: preschool children, autism spectrum disorders, speech development, communication, remedial and developmental program.

ЗМІСТ

ВСТУП.....	3
РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ РОЗВИТКУ МОВЛЕННЯ У ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ З РОЗЛАДАМИ АУТИСТИЧНОГО СПЕКТРУ....	6
1.1. Поняття мовленнєвого розвитку дитини дошкільного віку	6
1.2. Особливості мовленнєвого розвитку дитини дошкільного віку з розладами аутистичного спектру	10
1.3. Сучасні підходи до корекції та розвитку мовлення у дітей з розладами аутистичного спектру	19
РОЗДІЛ 2. ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ РОЗВИТКУ МОВЛЕННЯ У ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ З РОЗЛАДАМИ АУТИСТИЧНОГО СПЕКТРУ.....	23
2.1. Організація і методика дослідження розвитку мовлення дітей з РАС.....	23
2.2. Дослідження рівня сформованості мовлення дітей дошкільного віку з розладами аутистичного спектру	27
2.3. Корекційно-розвивальна програма та її реалізація	37
2.4. Аналіз результатів дослідницько-експериментальної роботи	45
ВИСНОВКИ.....	55
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ.....	58
ДОДАТКИ.....	66

ВСТУП

Актуальність дослідження. Сформоване мовлення відіграє ключову роль у гармонійному особистісному та психофізичному розвитку, виступаючи не лише засобом комунікації, а й важливим чинником соціалізації. Це зумовлено тим, що мовлення розглядається як вища психічна функція, яка тісно пов'язана з такими когнітивними процесами, як пам'ять, мислення, увага, уява та сприйняття, і разом з ними формує підґрунтя психологічного, особистісного та інтелектуального становлення людини.

Серед різноманітних форм порушень психофізичного розвитку особливе місце займають розлади аутистичного спектра (далі – РАС). Попри те, що ця категорія відносно нова для української системи спеціальної освіти й лише останні десятиліття розглядається як окреме порушення емоційно-вольової сфери, вона відзначається великою варіативністю та неоднозначністю клінічних проявів. Це значно ускладнює як процес діагностики, так і визначення напрямів логопедичного впливу. Труднощі в організації логопедичної допомоги дітям з аутизмом пов'язані з тим, що порушення охоплюють одночасно емоційну, пізнавальну, мовленнєву та соціальну сфери розвитку [6, с. 316].

Психологічні особливості дітей з аутизмом набули належного висвітлення в працях: Т. Скрипник [35-39], яка значну увагу приділяла феноменології аутизму; К. Островської [23-25], наукові розвідки якої присвячені основним проблемам психологічної допомоги дітям з розладами аутистичного спектру, В. Тарасун [31-43], в працях якої приділено значну увагу розвитку, навчанню і соціалізації дітей з аутизмом; Д. Шульженко [53-55] щодо опису генезису понять і категорій аутизму.

Сучасні підходи до корекції та розвитку мовлення у дітей з розладами аутистичного спектру розкрито в працях зарубіжних фахівців: С. Bliss [57], А. Bondy, L. Frost [58], С. Gray [59], О. Lovaas [60], К. Lyall, L. Croen, J. Daniels, M. Fallin [61], S. Mayer [62], G. Mesibov [63], J. Osterling [64], M. Walker [69] та інших). Безумовно, серед українських науковців також є автори ефективних

сучасних підходів до надання корекційної допомоги дітям з аутизмом – зокрема, Т. Скрипник [35-39], Д. Шульженко [53-55], К. Островська [23-25; 65], Ю. Сіденко [66-68] та ін.

Перелік дослідників, які досліджували проблему дитячого аутизму не є вичерпним. Однак проблема розвитку мовлення у дітей з розладами аутистичного спектру, на нашу думку, залишається недостатньо висвітленою в психолого-педагогічній літературі сучасності. Зазначене вище і визначає актуальність теми дослідження **«Розвиток мовлення дітей дошкільного віку з розладами аутистичного спектру»**.

Мета дослідження полягає в теоретичному обґрунтуванні та емпіричному дослідженні особливостей розвитку мовлення у дітей з розладами аутистичного спектру.

Об'єктом дослідження є процес мовленнєвого розвитку дітей з розладами аутистичного спектру.

Предметом дослідження шляхи розвитку та корекції мовлення у дітей з розладами аутистичного спектру.

Відповідно до об'єкта, предмета та мети дослідження поставлено такі **завдання**:

1. Проаналізувати проблему розвитку мовлення дітей дошкільного віку в науковій літературі.
2. Розкрити особливості мовленнєвого розвитку дітей з розладами аутистичного спектру.
3. Здійснити аналіз сучасних підходів до корекції та розвитку мовлення у дітей з розладами аутистичного спектру.
4. Експериментально дослідити рівні мовленнєвого розвитку дітей з розладами аутистичного спектру.
5. Розробити корекційно-розвивальну програму для дітей з аутизмом та перевірити її ефективність.

Гіпотеза дослідження полягає у припущенні, що ефективність корекції мовленнєвого розвитку аутистичних дітей залежить від діагностики

психологічних особливостей дітей з розладами аутистичного спектру, а також добору оптимальних методів, прийомів та технік.

Наукова новизна дослідження полягає в тому, що: уточнено сутність понять «мовлення», «порушення мовлення», «аутизм», «розлади аутистичного спектру», «діти з аутизмом»; виявлено особливості мовленнєвого розвитку дітей з розладами аутистичного спектру та стратегії корекції мовленнєвих порушень у дітей цієї категорії.

Теоретичну основу дослідження становлять праці вітчизняних та зарубіжних авторів за темою дослідження, зокрема: Т. Скрипник (феноменології аутизму), К. Островської (зміст та напрями психологічної допомоги аутистичним дітям), В. Тарасун (концепція розвитку, навчання і соціалізації дітей з аутизмом), Д. Шульженко (опис генезису понять і категорій аутизму) та інших.

Методи дослідження. На етапі емпіричного дослідження використовували психолого-педагогічний експеримент, методику вивчення продуктів діяльності дітей з розладами аутистичного спектру, спостереження, бесіду, психодіагностичні, психокорекційні методики, а також методи статистичної обробки даних.

Експериментальна база дослідження: Комунальний заклад «Луцький заклад дошкільної освіти (ясла-садок) № 5 комбінованого типу Луцької міської ради».

Теоретичне значення дослідження полягає в розкритті особливостей мовленнєвого розвитку дітей з розладами аутистичного спектру, а також аналізі сучасних підходів до корекції та розвитку мовлення у дітей з розладами аутистичного спектру.

Практична значущість полягає в розробці корекційно-розвивальної програми для дітей з аутизмом та перевірці її ефективності.

Апробація та публікація результатів дослідження полягала у підготовці тез «Розвиток мовлення дітей дошкільного віку з розладами аутистичного спектру» у V Всеукраїнській науково практичній конференції

«Сучасні теоретичні й прикладні контексти спеціальної та інклюзивної освіти», яка проводилась на базі Волинського національного університету імені Лесі Українки (20-21 травня 2025 р., м. Луцьк).

Структура дослідження обумовлена логікою, його завданнями і складається зі вступу, 2 розділів, висновків, списку використаних джерел, що включає 69 найменувань та додатків. Робота містить 13 таблиць, 10 рисунків. Загальний обсяг роботи становить 80 сторінок.

РОЗДІЛ 1

ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ РОЗВИТКУ МОВЛЕННЯ У ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ З РОЗЛАДАМИ АУТИСТИЧНОГО СПЕКТРУ

1.1. Поняття мовленнєвого розвитку дитини дошкільного віку

Розвиток мовлення та формування мовленнєвої культури є однією з ключових проблем у сучасній дошкільній освіті. Це питання визначається пріоритетами, закріпленими в Національній доктрині розвитку освіти України на ХХІ століття, а також у таких нормативних актах, як Закони України «Про освіту» [15] та «Про дошкільну освіту» [14], Базовий компонент дошкільної освіти [2], а також в програмах розвитку дітей дошкільного віку, зокрема «Українське довкілля» [4], «Дитина» [12], «Стежинки у Всесвіт» [40] та «Я досліджую світ» [56].

Проблема розвитку мовлення у дітей дошкільного віку є активно обговорюваною в науковій літературі. Різні її аспекти розкрито в працях А. Богуш [5], І. Мельник [21], О. Панченко [26], Т. Підлужної, К. Зелінської-Любченко [28], Л. Черніченко [60] та багатьох інших вчених.

Концептуальні засади подолання мовленнєвих порушень у дітей дошкільного віку детально розглядаються у працях багатьох науковців, зокрема В. Тарасун [41-43], Л. Трофименко [45-46], Д. Шульженко [53-55] та інших. Важливою складовою такої корекційної роботи є раннє виявлення мовленнєвих порушень у дітей і своєчасне впровадження профілактичних та корекційно-розвивальних заходів.

В психологічній науці мовленнєва діяльність розглядається як процес використання мови людини для спілкування. Проте останні дослідження вчених привели до висновку, що мовленнєва діяльність є певною абстракцією, яка не має прямого відношення до «класичної» (пізнавальної, ігрової, навчальної) діяльності.

У Великому тлумачному словнику сучасної української мови дефініція «мовлення» потрактовується як спілкування людей між собою за допомогою мови; мовна діяльність [7].

Сучасні психологи сходяться на думці, що мовленнєва діяльність – це активний, цілеспрямований, мовно-опосередкований та залежний від ситуації процес спілкування людей. Безумовно, мовлення є складною психічною функцією, яка має тісний зв'язок з іншими психічними процесами, безпосередньо впливає на процес їх формування й розвитку, здійснює регулювання поведінки людини, сприяє формуванню її особистості.

Варто підкреслити, що фізіологічною основою мовлення як складного психічного процесу є діяльність другої сигнальної системи, подразником якої виступають не предмети чи їх властивості, а слова. До мовленнєвої діяльності залучено значну кількість функціональних структур кори головного мозку, проте деякі з них виконують провідну роль, тому їх визначають як мовленнєві центри або аналізатори мовлення.

Так, у задніх відділах нижньої лобової звивини розташований центр артикуляції і мови (центр Брока), ушкодження якого, як правило, призводить до втрати мовленнєвої функції. Водночас у задньому відділі верхньої скроневої звивини знаходиться слуховий центр Верніке, відповідальний за розуміння мовлення; його ураження супроводжується втратою здатності сприймати значення слів. Крім того, на середній поверхні потиличної ділянки міститься зоровий центр, і його пошкодження може призвести до порушення розпізнавання написаного тексту [32, с. 520].

Мовлення – одна з наймолодших функцій організму, яка найбільш інтенсивно розвивається впродовж перших років життя людини. Як відомо, молоді функції є й найбільш вразливими.

У період дошкільного дитинства мовленнєвий розвиток переходить на новий якісний рівень. Основним стимулом до активного засвоєння мовлення стають зростаючі потреби дитини: пізнавати навколишній світ, ділитися власними враженнями та впливати на себе й оточення [5].

Тут маємо на увазі використання мовлення в усіх видах психічної діяльності, в тому числі і пізнавальної.

Зміни в завданнях, які ставляться перед дошкільником, виникнення нових видів діяльності, ускладнення взаємодії з дорослими та однолітками, а також розширення соціальних зв'язків і відносин, до яких залучена дитина, сприяють активному розвитку всіх аспектів мовлення. Наукові дослідження підтверджують, що мовленнєвий розвиток дитини в перші роки життя суттєво впливає на її успішне становлення в умовах змінюваного світу.

Як підкреслює О. Панченко, мовлення формується під впливом мовлення дорослих та значною мірою залежить від мовленнєвої практики, повноцінного мовного середовища, виховання й навчання, що розпочинаються з перших днів життя. Воно не є вродженою здатністю, а розвивається паралельно з фізичним і розумовим становленням дитини, відображаючи її загальний розвиток [26, с. 254].

На думку І. Мельник, мовленнєвий розвиток дитини підпорядковується певним закономірностям, однак умови життя й виховання можуть як сприяти цьому процесу, так і гальмувати його. Перші роки життя є вирішальними для формування мовленнєвих умінь, адже більшість причин затримки розвитку мовлення та мовленнєвих порушень у старшому віці мають коріння саме в ранньому дитинстві [21].

Таким чином, розвиток мовлення займає центральне місце в системі дошкільної освіти, оскільки воно визначає готовність дитини до школи, впливає на становлення мислення, навчальної діяльності та соціальної адаптації. Варто враховувати, що навіть незначні відхилення у мовленнєвому розвитку можуть зумовити труднощі у засвоєнні освітніх програм з різних предметів.

Порушення мовлення – це збірне поняття для будь-яких відхилень від норми у відтворенні звуків. Вони можуть мати різні прояви і стосуватися різних сторін мови – фонетики, граматики, артикуляційної практики, лексики. Зазвичай вони виявляються в дошкільному віці, коли дитина активно вчиться говорити [11].

За психолого-педагогічною класифікацією порушення мовлення у дітей поділяються на три основні групи:

1. Фонетичні порушення – труднощі у вимові окремих звуків або їх груп.
2. Фонетико-фонематичні порушення – крім порушень у звуковимові, у дітей спостерігаються проблеми зі звуковим аналізом та розрізненням звуків.
3. Загальні мовленнєві порушення – охоплюють не лише дефекти звуковимови, а й порушення артикуляції, ритміко-інтонаційної сторони, граматичного оформлення мовлення та зниження словникового запасу [11].

За клініко-педагогічною класифікацією виділяють такі види порушень мовлення:

- дисфонія та афонія – зміни сили та тембру голосу або його повна втрата внаслідок патологій голосового апарату;
- дислалія – неправильна вимова звуків;
- дизартрія – нечітке, «змазане» мовлення та труднощі з артикуляцією;
- ринолалія – гугнявість, викликана порушеннями будови органів мовленнєвого апарату (піднебіння, язика, носа тощо);
- заїкання (логоневроз) – мимовільне повторення чи скорочення звуків, порушення темпу та ритму мовлення;
- алалія та афазія – часткова або повна втрата мовлення, пов'язана з органічним ураженням кори головного мозку;
- брадилалія та тахілалія – патологічно уповільнений або надмірно прискорений темп мовлення;
- дислексія та дисграфія – специфічні труднощі оволодіння читанням та письмом;
- загальний недорозвиток мовлення (ЗНМ) – затримка формування мовлення, що проявляється у збідненості словника, труднощах граматичного оформлення фраз та спотвореній звуковимові [11].

Таким чином, як психолого-педагогічна, так і клініко-педагогічна класифікації дають можливість системно визначити характер мовленнєвих порушень, їх прояви та ступінь складності, що важливо для вибору адекватних корекційних методів роботи з дітьми.

Отже, мовленнєвий розвиток дитини дошкільного віку є надзвичайно важливою складовою її загального психічного та особистісного становлення. Саме в цей період закладаються основи мовленнєвої компетентності, формуються навички спілкування, розширюється словниковий запас, удосконалюється граматична будова мовлення та звукова культура. Повноцінний мовленнєвий розвиток сприяє успішній соціалізації дитини, формуванню пізнавальної активності та готовності до навчання в школі. Водночас, порушення мовлення, такі як затримка мовного розвитку, алалія або дизартрія, можуть серйозно вплинути на комунікативні можливості дитини, її здатність до навчання та інтеграції в суспільство.

1.2. Особливості мовленнєвого розвитку дитини дошкільного віку з розладами аутистичного спектру

Дитячий аутизм зустрічається в країнах по всьому світу незалежно від раси, етнічної групи та соціального середовища. Здебільшого, в науковій літературі під аутизмом розуміється не захворювання з типовою для даної категорії явищ етіологією, а синдром, що містить сукупність атипових характеристик поведінки.

В рамках даного дослідження вважаємо доречним уточнити сутність таких базових понять як «аутизм» та «діти з аутизмом».

У словнику іншомовних слів поняття «аутизм» визначається як «хворобливий стан психіки людини, для якого характерним є заглиблення у власні внутрішні переживання, прагнення до відособлення від зовнішнього світу і поступовий відрив від реальної дійсності» [22с. 109].

Українська дослідниця Н. Пахомова слушно зауважує, що термін «аутизм» вперше ввів Е. Блейлер у 1911 році, коли використав його для позначення особливого типу мислення, яке визначається емоційними потребами людини і не обумовлюється реальною дійсністю. Вже у 1943 році психіатр Л. Каннер вперше детально описав це явище [27, с. 158].

Дослідниця Т. Скрипник зазначає, що аутизм є загальним (первазивним) порушенням розвитку, що відображається під час вербальної та невербальної комунікативної взаємодії, а також в соціальних відносинах з іншими. РАС у переважній більшості випадків виявляють у дітей віком до трьох років.

Типовими для дітей з аутизмом є такі характеристики, як обмежені та повторювані стереотипні рухи, відсутність толерантності до змін у навколишньому середовищі та повсякденній діяльності, незвичайне реагування на сенсорні подразники [39, с. 4].

Т. Галах стверджує, що під аутизмом доцільно розуміти «специфічний діагноз, що виражається в комплексі симптомів, зокрема, порушеннями мовлення, процесів соціалізації, а також в стереотипних рухах. Слушною є й думка дослідниці про те, що аутизм не є захворюванням, це комплекс порушень у розвитку нервової системи, емоційно-особистісної сфери підростаючої особистості. Діти з аутизмом відчують труднощі у встановленні емоційних контактів із зовнішнім світом. Їй складно виражати власні емоційні стани і розуміти інших людей. Певні труднощі спіткають аутистичних дітей і в процесі встановлення зорового контакту, а також в контексті взаємодії з іншими за допомогою жестів, міміки, інтонацій» [9, с. 5].

Натомість РАС, на думку Т. Галах, є порушеннями психічного розвитку, що супроводжуються нестачею соціальної взаємодії, низькою здатністю до комунікації та пізнання навколишнього світу, зниженим інтересом до навколишньої дійсності. Зокрема, батьки таких дітей турбуються про те, що вони не притискаються до матері, можуть навіть чинити спротив будь яким спробам взяти на руки, обійняти; дитина майже не посміхається, уникає

поглядів в очі, насторожує також відсутність емоційного зв'язку з батьками [9, с. 7].

В. Тарасун поняття, як «дитячий аутизм» (від лат. *Aitos* – сам) розглядає як один із клінічних проявів такого типу дизонтогенезу, як спотворений розвиток (за термінологією В. Лебединського) [42, с. 4].

Як зазначає В. Сильченко, аутизм є станом, що виникає через порушення розвитку мозку і проявляється вродженим дефіцитом соціальної взаємодії та спілкування. Хоча це заїворювання не можна вилікувати, з часом можливо адаптувати дитину до соціального життя.

Оптимальні умови для освіти значною мірою залежать від можливостей, створених у суспільстві, а також від індивідуальних особливостей аутистичної дитини, її рівня інтелектуального розвитку і прояву симптомів аутизму. Інклюзивна практика сприяє доступу до освіти за місцем проживання та забезпеченню необхідних умов для успішної адаптації дітей з особливими освітніми потребами. Це дає змогу створити умови для адаптації освіти для всіх дітей, враховуючи їхні індивідуальні особливості [33, с. 90].

В. Помогайбо зазначає, що дитячий аутизм – це розлад, який проявляється порушеннями комунікації дитини з навколишнім світом, зокрема з іншими людьми, що призводить до мимовільної самоізоляції. Це, в свою чергу, спричиняє порушення розвитку емоційної сфери, мовлення, когнітивних функцій і поведінки загалом [30, с. 219].

Узагальнюючи погляди вчених на визначення термінів «аутизм» та «дитячий аутизм», можна запропонувати такі авторські визначення: «аутизм» – це психічний розлад, який виникає через порушення розвитку головного мозку і характеризується дефіцитом соціальних контактів, обмеженими інтересами та повторюваними діями. «Дитячий аутизм», в свою чергу, розглядається як вроджений стан психіки дитини, що проявляється в її замкнутості та відстороненості від зовнішнього світу.

Щороку суспільна обізнаність щодо проявів розладів аутистичного спектра (РАС) зростає. Все ширше застосовуються різноманітні діагностичні

методики, доступні як для спеціалістів, так і для батьків. Проте їх активне впровадження іноді спричиняє ризик поверхневого встановлення діагнозу, що, своєю чергою, може ускладнити призначення адекватного етіопатогенетичного лікування.

Розуміння сутності розладів аутистичного спектра (РАС) та чинників, що їх спричиняють, залишається предметом численних запитань і суперечок як серед науковців, так і серед практиків. Одне з ключових питань полягає в тому, хто саме має здійснювати лікування дітей з РАС — дитячий психіатр чи невролог?

Дослідницькі дані свідчать, що ця тема викликає активні дискусії у багатьох країнах. Зокрема, у США було переглянуто попереднє рішення щодо обов'язкового спостереження дітей раннього віку з РАС виключно психіатром. Практика показала, що до лікарів загальної педіатричної спеціалізації почали звертатися не лише діти з РАС, а й ті, хто має епілепсію та епілептичні енцефалопатії, що потребує міждисциплінарного підходу[62].

Пізніші дослідження показали, що в основі РАС може лежати єдиний генетичний механізм. Введення терміну «розлади аутистичного спектру» відображає позицію неврологів, які вважають, що ці розлади мають спільні клінічні прояви, але можуть мати різну етіологію. Зарубіжні дослідники, такі як D. Pinto, E. Delaby, D. Merico, M. Barbosa, A. Merikangas, L. Klei та інші, підкреслюють, що серед причин виникнення РАС у дітей можуть бути генетичні захворювання, такі як синдром Ретта, туберозний склероз або синдром ламкої X-хромосоми [64].

Ці генетичні захворювання можуть виступати як основна причина розвитку РАС, і в таких випадках розлади аутистичного спектру проявляються як комплекс симптомів, пов'язаних з певними генетичними аномаліями. Тому лікування РАС в таких ситуаціях має бути орієнтоване не лише на боротьбу з симптомами за допомогою поведінкових або психокорекційних методів, а й на лікування основного генетичного захворювання, яке є першопричиною цих розладів.

Дослідження, проведені Ю. Антипкіним, Л. Кириловою, О. Юзвою та О. Мірошниковим, вказують на низьку якість діагностики та лікування РАС. Вони зазначають, що однією з причин є часто неспецифічний і малосимптомний перебіг цих розладів у дітей раннього віку, що ускладнює своєчасне виявлення та діагностику. Зокрема, приховані епілептичні напади, які майже не діагностуються, можуть бути не помічені, що призводить до втрати часу і уповільнення процесу лікування. Додатково, відсутність єдиних підходів до діагностики серед фахівців різних напрямків створює труднощі в ефективному визначенні та лікуванні РАС. Важливою проблемою є також низький рівень обізнаності про цю патологію серед медичного персоналу, вчителів та батьків, що ще більше ускладнює процес надання необхідної допомоги дітям з РАС [1, с. 193].

Автори також підкреслюють важливість ранньої діагностики РАС та ідентифікації етіології захворювання у кожного пацієнта. Рання діагностика є важливим завданням, оскільки дозволяє своєчасно розпочати терапевтичні втручання, що допомагає запобігти розвитку важкої інвалідності та соціальної дезадаптації. Алгоритм обстеження дітей з РАС має включати методи ЕЕГ, МРТ головного мозку, а також метаболічні і генетичні дослідження, що дають змогу виявити приховані епілептичні напади, структурні зміни мозку і метаболічні порушення. Залежно від результатів ЕЕГ призначається патогенетична терапія з використанням антиконвульсантів і препаратів, що мають метаболічну та нейропротекторну дію [1, с. 193].

М. Свідерська підкреслює, що діти з розладами аутистичного спектру стикаються з труднощами у сприйнятті мовлення, зокрема, їм складно будувати запитання. Якщо дитина з РАС не розмовляє, вона зазвичай не намагається компенсувати мовленнєвий дефіцит жестами чи мімікою. Такі діти не вміють самотійно почати розмову, підтримати її або дотримуватися теми, а також не зважають на реакцію співрозмовника. Причому ці труднощі проявляються незалежно від того, наскільки розвинене в них мовлення [32].

М. Свідерська зазначає, що немовлята з типовим розвитком уже у віці 6–7 місяців можуть розуміти слова, які описують дії з предметами, хоча розпізнавання назв самих предметів для них ще є складним. У період від 7 до 12 місяців діти вже починають розрізняти назви знайомих об'єктів [32]. Натомість діти з аутизмом або взагалі не реагують на мовлення дорослого, або їхня реакція дуже слабка — вони не фіксують погляд на мовцеві й не відповідають на звернення. Проте водночас вони можуть бути надто чутливими до немовленнєвих звуків, які для них стають сильними подразниками.

Як підкреслює Д. Шульженко, однією з найраніших ознак мовленнєвих порушень у дітей з РАС є слабке або повністю відсутнє використання попередніх мовленню засобів спілкування, таких як жести, міміка або вокалізації [54].

Такі діти жестами повідомляють про свої потреби, майже не використовують вокалізацію з метою привернення уваги дорослого. У них відсутній вказівний жест. Безумовно, ці ранні порушення в розвитку соціально-комунікативних навичок аутистичних дітей відрізняють їх від однолітків і є типовими для дитячого аутизму.

При нормальному розвитку елементарне розуміння мови формується на 8-9 місяці життя дитини, коли вона може дивитися і вказувати на названий дорослим предмет, а пізніше знаходить його незалежно від його розташування.

Реакція на заборони у малюків виникає, починаючи з 8-го місяця життя. Диференціювати звуки мови на слух вони починають з 9-10-го місяця. Також діти починають виконувати прості вказівки імперативного характеру, дії за словесними вказівками, не підкріпленими предметами.

Натомість, дитина з РАС може відчувати труднощі з розумінням простих інструкцій і загалом не розуміти звернене мовлення [54].

Дитина в процесі свого розвитку поступово починає розуміти складні інструкції та засвоювати значення прийменників вже на 9–10 місяці життя. На початковому етапі вказівки дорослого допомагають організовувати дії дитини з предметами. Надалі вона здатна не лише виконувати дії, а й планувати їх,

передбачати результати та керувати своєю діяльністю. Розуміння мовлення відіграє ключову роль у формуванні умінь користуватися предметами: щоб встановити зв'язок між словом і дією, дорослий часто супроводжує його жестом, оскільки на ранньому етапі дитина не може самостійно відповісти на питання про розташування названого предмета.

У віці 15–16 місяців дитина починає розпізнавати слова, що позначають предмети побуту, тварин (якщо вона з ними знайома), частини тіла та звичні дії. З часом розуміння мовлення розширюється від конкретних ситуацій до контекстного сприйняття, проте воно завжди залежить від попереднього досвіду дитини.

У дітей з аутизмом спостерігаються специфічні способи привертання уваги до об'єктів: вони можуть монотонно гудіти або кричати, не використовуючи інтонаційних змін і не звертаючи погляду на предмет. В інших випадках дитина простягає руку в бік об'єкта, що її цікавить, але не називає його і не намагається залучити дорослого за допомогою погляду чи звукових сигналів.

Безумовно, узагальнення знайомих їй предметів за істотними ознаками найчастіше пов'язане з лексичним запасом дитини на 15-18 місяці життя. Однак А. Богуш акцентує увагу на стрибкоподібному характері формування даної функції [5].

Перші узагальнення робляться за яскравою зовнішністю, частіше за кольором. У 2 роки дитина розпочинає узагальнювати за істотними ознаками, абстрагуючись при цьому від деяких зовнішніх ознак, наприклад, таких як колір, форма чи величина).

У той же час у дитини з аутизмом все більше помітна затримка формування мовлення. Прості словосполучення не утворюються; не вживаються слова, які є у словнику; звуки, які дитина часто вимовляє, є немовними. Розуміння мови також обмежене. Мовлення людей для них не цікаве й часто прирівнюється до шуму. Впродовж тривалого часу вони ніяк не реагують на звернене мовлення і на власне ім'я в тому числі [54].

Пізніше, між 19 і 21 місяцями, діти з нормальним розвитком розуміють зміст простих оповідань, які супроводжуються сюжетними картинками, і можуть відповісти на запитання дорослих за змістом почутого. Таким чином, розуміння мовлення дорослого, в якому міститься інформація про предмети навколишнього середовища поза контекстом спілкування, стає головним засобом пізнання об'єктів, недоступних безпосередньому пізнанню дитини.

Натомість, перші мовленнєві реакції у дітей з аутизмом виникають значно пізніше, аніж у дітей з типовим розвитком, до того ж вони часто збіднені та в них відсутня інтонація [54].

У 22 по 24 місяці діти мають вміти узагальнювати предмети за істотними ознаками; розуміти короткі розповіді, що містять знайомі події. Оповідання можуть містити як пізнавальну складову, так і певні моральні твердження, що сприяють вихованню найпростіших моральних якостей. Усе це підвищує роль мовлення дорослих.

Вже в 26 місяців дитина може відповісти на прості питання, на які потрібно відповісти «Так» або «Ні», а до 30-го місяця виділяє предмети за кольором та усвідомлю значення слів «один», «усі».

Натомість, для дітей з аутизмом характерна відсутність слів «так» і «ні», в їх мовленні часто можна почути слова, які вони придумали самі, монологи, а також спостерігається порушення в розумінні значення слова та відсутність займенника «я» [54].

Протягом другого року життя у дітей з аутизмом формується переважно фразове мовлення, яке, однак, ще не слугує засобом для встановлення комунікації з дорослими – запитання майже не використовуються.

Як зазначає А. Богуш, «на третьому році життя дитина з типовим розвитком починає розуміти словесні пояснення. Стають можливими розмови про минулі та майбутні події. На цьому етапі якісно змінюється розуміння мовлення: дитина проявляє інтерес до розмов дорослих, підслуховує їх, із задоволенням слухає казки та оповідання» [5].

Ці спостереження підкреслюють, що у дітей з аутизмом мовленнєвий розвиток відстає за своєю функціональністю та комунікативним використанням, навіть якщо окремі мовні форми вже з'являються.

Натомість, мовлення дорослого стає інформативним про предмети, недоступні дитині; її цікавлять не тільки історії, пов'язані з її життєвим досвідом, а й описи різноманітних явищ та подій, про які вона не знала раніше.

У віці 3 роки діти з типовим розвитком виявляють розуміння оповідань, казок, творів, неілюстрованих картинками. Вони розпізнають предмети, не зважаючи на зовнішні ознаки, такі як: колір, розмір; можуть дати чітку відповідь на запитання [5].

Діти з аутизмом в цьому віці мають потребу використовувати заперечні та стверджувальні слова, щоб відповідати на запитання. Однак вони використовують командні слова для виконання дій і полегшення взаємодії з іншими людьми. Імпресивне мовлення дітей з РАС збагачується номінативною лексикою.

Чотирирічна дитина вміє не тільки відповідати на запитання, а й починає задавати їх дорослим; вміє підтримувати діалог і висловлювати свої побажання за допомогою розмовного мовлення; за допомогою запитань дорослий може переказати зміст знайомої казки, скласти невелику розповідь-опис.

Діти шостого року життя з нормо-типовим розвитком вже здатні помічати та виправляти помилки як у своєму, так і в чужому мовленні. Вони можуть правильно виділяти потрібний звук у словах, які називає дорослий, і аналізувати їх. Крім того, вони намагаються говорити граматично правильно, використовуючи правильні форми слів, що сприяє критичному ставленню до власного та чужого мовлення. У цьому віці діти починають розуміти переносне значення слів і вірно пояснювати омоніми [5].

Отже, мовленнєвий розвиток дітей з РАС має свої специфічні особливості, зокрема значні труднощі в комунікації та взаємодії з оточуючими. Вони можуть мати обмежений словниковий запас, труднощі у розумінні мови, а також у використанні граматичних структур. Важливим є раннє виявлення цих

порушень та застосування індивідуальних корекційних заходів, що дозволяє покращити розвиток мовлення і соціальної адаптації таких дітей.

1.3. Сучасні підходи до корекції та розвитку мовлення у дітей з розладами аутистичного спектру

У наш час спостерігається широкий спектр стратегій корекції мовленнєвих порушень у дітей з аутизмом.

У роботі з дітьми, які мають розлади аутистичного спектру, добре себе зарекомендували сучасні альтернативні методи корекційної допомоги, переважно розроблені зарубіжними фахівцями: С. Bliss [57], А. Bondy, L. Frost [58], С. Gray [59], О. Lovaas [60], К. Lyall, L. Croen, J. Daniels, M. Fallin [61], S. Mayer [62], G. Mesibov [63], J. Osterling [64], M. Walker [69] та інших).

Цей досвід може бути корисним і в логопедичній практиці українських педагогів. Варто зазначити, що й серед українських науковців є автори ефективних сучасних підходів до надання корекційної допомоги дітям з аутизмом – зокрема, Т. Скрипник [35-39], Д. Шульженко [53-55], К. Островська [23-25; 65], Ю. Сіденко [66-68] та ін.

Розглянемо деякі альтернативні методики корекційної допомоги дітям із розладами аутистичного спектра, які були створені іноземними дослідниками та практиками й показали високу ефективність.

До таких методів належать прикладний поведінковий аналіз (АВА-терапія), створення соціальних історій, система Макатон, ЛЕБ-система та Блісс-система (табл. 1.1).

Таблиця 1.1

Методи корекції мовлення дітей з РАС

Методика/ автор	Короткий опис	Цільове використання
АВА-терапія	Прикладний поведінковий	Корекція поведінки,

(O. Lovaas) [60]	аналіз, базується на зміні поведінки через підкріплення.	навчання новим навичкам
PECS (Bondy & Frost) [58]	Система обміну зображеннями — невербальна комунікація з використанням карток.	Розвиток комунікації у невербальних дітей
Макатон (Margaret Walker) [69]	Поєднання жестів, символів і мови для підтримки комунікації.	Альтернативна комунікація
ЛЕБ-система	60 піктограм за тематиками, центральний символ — «Я хочу».	Вираження базових потреб і бажань
Блісс-система (Charles K. Bliss) [57]	Система графічних символів (піктографічні, ідеографічні, загальноприйняті) для дітей з тяжкими мовленнєвими порушеннями.	Альтернативна комунікація
Соціальні історії (Carol Gray) [59]	Короткі оповідання з ілюстраціями, які пояснюють соціальні ситуації.	Формування соціально-комунікативної поведінки

В. Бондаренко та В. Бондар наголошують на тому, що зміст логопедичної допомоги дітям з РАС має включати розвиток мовлення та комунікативних навичок. Сформованість цих навичок є основою соціальної компетентності дітей з аутизмом і може бути розглянута як основний інструмент для вирішення головного завдання логопедичної допомоги – соціалізації таких дітей [6, с. 316].

Як зазначають Т. Підлужна та К. Зелінська-Любченко, єдиний адекватний спосіб залучити дитину в реальність, бути в курсі того, що відбувається навколо неї і тим самим розуміти мовлення – це надати емоційного сенсу

життю дитини з аутизмом. Досягнення цієї мети відбувається за допомогою емоційного та змістовного коментаря, який має супроводжувати дитину протягом дня та є обов'язковою частиною занять [28, с. 24].

Відчутний прогрес у розумінні мовлення спостерігається тоді, коли дитина починає усвідомлювати не лише зміст окремих ситуацій чи епізодів, а й послідовність подій, об'єднаних у сюжет. Науковці радять розповідати дитині про такі історії, оскільки саме на них найпростіше зосередитися. При цьому важливо поступово переходити від розповідей, пов'язаних із самою дитиною, до ширших тем – казок та оповідань. Це готує її до сприймання прозового тексту та розуміння його змісту.

Для дітей з аутизмом характерно, що з раннього віку вони охоче слухають вірші та казки у віршованій формі. Однак їхня увага зазвичай спрямована не стільки на розвиток сюжету, скільки на ритм і мелодійність мовлення [28, с. 24].

Вчені пропонують методику лікування загальмованості мовлення, яка передбачає три основні напрямки:

1. Викликати мимовільне наслідування дій, міміки та тембру голосу дорослого. Це наслідування може стати основою для подальшого довільного наслідування, спершу на слух, а згодом і вербально.

2. Стимулювати у дитини ехолалію та мимовільні вербальні реакції. Використання ритмічних фізичних рухів сприяє емоційним вербальним реакціям дитини. Ритми, рими, мелодії та вокалізація допомагають стимулювати вербальну реакцію у дітей з аутизмом.

3. Повторювати за дитиною та відтворювати її звукові відповіді, включаючи голосову самостимуляцію. Це дозволяє надавати значення її вокалізаціям, що спричиняє жваву реакцію дитини – вона може здивуватися, поглянути на дорослого та знову повторити звук [28, с. 25].

На нашу думку, такий підхід до подолання загальмованості мовлення з урахуванням методів наслідування та стимулювання вербальних реакцій здається досить ефективним, оскільки він заохочує природну взаємодію між

дитиною та дорослим. Важливим є те, що це дозволяє дитині поступово розвивати мовлення без примусу, за допомогою емоційної і фізичної взаємодії, що особливо важливо для дітей з аутизмом.

Цікавим підходом до стимуляції мовленнєвого розвитку дітей з аутизмом є оперантне навчання мовлення, яке ґрунтується на принципі поетапного формування навичок. Ця методика передбачає розвиток вокалізації, наслідування звуків і слів, поступове оволодіння значенням мовних одиниць та їх використання у повсякденних ситуаціях. Основна мета полягає в тому, щоб дитина навчилася більш спонтанно й функціонально застосовувати мову: позначати предмети, висловлювати прохання, передавати побажання та впливати на поведінку інших [8, с. 77].

Як підкреслює Т. Скрипник, ефективним способом стимуляції мовлення у дітей з розладами спектра аутизму є використання візуальних засобів комунікації. Одним із найпоширеніших методів у цьому напрямі виступає система альтернативної комунікації PECS (Picture Exchange Communication System) — система обміну зображеннями. Дитині пропонуються картки з малюнками чи фотографіями предметів, що мають для неї значення. Коли вона хоче щось отримати, то обирає відповідну картку й передає дорослому, після чого отримує бажане. Така форма взаємодії формує мотивацію до комунікації. Дорослий при цьому озвучує відповідне слово, допомагаючи дитині пов'язати образ і мовне позначення. У міру збагачення словника кількість карток зростає, а згодом дитина переходить до більш активного використання усного мовлення [39, с. 149].

Отже, з моменту виявлення розладу аутизму і до сьогоднішнього дня було розроблено різноманітні методи корекції та стратегії для подолання мовленнєвих порушень у дітей з аутизмом. Всі вони ефективні і щодня допомагають дітям опановувати процес мовлення.

РОЗДІЛ 2

ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ РОЗВИТКУ МОВЛЕННЯ У ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ З РОЗЛАДАМИ АУТИСТИЧНОГО СПЕКТРУ

2.1. Організація і методика дослідження розвитку мовлення дітей з РАС

З метою дослідження актуального стану розвитку мовлення у дітей дошкільного віку, які мають розлади аутистичного спектру, та перевірки ефективності програми корекції мовлення нами було проведено експериментальне дослідження на базі комунального закладу «Луцький заклад дошкільної освіти (ясла-садок) № 5 комбінованого типу Луцької міської ради». В педагогічному експерименті взяли участь 7 дітей з РАС: 3 дівчинки та 4 хлопчики віком від 3 років до 6 років.

Для досягнення цієї мети були поставлені такі **основні завдання**:

1. Підібрати методики для діагностики рівнів розвитку мовлення у дітей з РАС.
2. Дослідити актуальний стан розвитку мовлення у дітей з аутизмом.
3. Розробити, експериментально впровадити програму корекції мовлення дітей з аутизмом та перевірити її ефективність.

Проведенню діагностики мовленнєвого розвитку передував аналіз анамнестичних відомостей на основі інформації, що міститься в діагностичних картках дітей, а також відомостей про характер перебігу пренатального та перинатального періоду розвитку дитини, раннього психомоторного розвитку, відомості про перенесені захворювання, відомості про ранній мовний розвиток дитини та умови її виховання.

На констатувальному етапі дослідження було здійснено характеристику вибірки дослідження, що відображено в таблиці 2.1.

Результати діагностичного дослідження фіксувалися в протоколах обстеження, які заповнювалися на кожну дитину окремо. Залежно від

загальної кількості балів, набраних дитиною за результатами діагностичних проб, у дитини констатувався відповідний рівень мовленнєвого розвитку.

Таблиця 2.1

Характеристика вибірки експериментального дослідження

№	Прізвище та ім'я дитини	Стать	Вік
1.	Борисенко Діана	жін	4 роки 6 міс
2.	Гончаренко Софія	жін	3 роки 2 міс
3.	Кириченко Дмитро	чол	5 роки 1 міс
4.	Костюченко Олег	чол	4 років 7 міс
5.	Самохін Артем	чол	4 роки 3 міс
6.	Приходько Аліна	жін	3 років 10 міс
7.	Шаповалов Гліб	Чол	4 років 4 міс

Високий рівень мовленнєвого розвитку (від 15 до 18 балів) проявляється у високих значеннях всіх параметрів. Дитина з добре розвиненою мовою активно використовує вербальні засоби у спілкуванні з дорослим (питає, коментує, пропонує), добре розуміє звернену до неї мову і виконує прості інструкції дорослого.

Середній рівень мовленнєвого розвитку (від 9 до 14 балів) полягає в нерівномірному розвитку активного та пасивного мовлення. Така дитина може чудово розуміти звернену до неї мову дорослого, але рідко здатна використовувати слова у спілкуванні або послуговуватися «автономними», дитячими словами.

При середньому рівні розвитку мовлення дитина виконує прості інструкції дорослого (наприклад, «дай ляльку та ведмедика»), але робить це не завжди, залежно від розташування та привабливості предметів.

Низький рівень мовленнєвого розвитку (8 та менше балів) характеризується тим, що більшість показників оцінюються не більше, ніж 1 балом. Така дитина практично не розмовляє сама, не відповідає на прохання та пропозиції дорослого і виконує тільки найелементарніші інструкції.

Для досягнення поставленої мети та розв'язання визначених завдань нами була створена й реалізована програма дослідження, яка передбачала застосування комплексу загальнонаукових, теоретичних та емпіричних методів.

До теоретичних методів віднесено аналіз, порівняння, систематизацію та узагальнення наукових і емпіричних даних, що дало змогу обґрунтувати підходи до організації дослідження та визначити його концептуальну основу.

На експериментальному етапі застосовувалися психолого-педагогічний експеримент, метод спостереження, бесіда, а також комплекс психодіагностичних і психокорекційних методик, спрямованих на виявлення та розвиток мовленнєвих умінь дітей з аутизмом. Для забезпечення надійності та об'єктивності результатів використовувалися методи статистичної обробки даних.

Рівень розвитку мовлення дітей з РАС діагностувався з використанням такого інструментарію:

- 1) методика діагностики активного словника «Назви іграшки та предмети» (додаток А);
- 2) методика «Хто це?» (додаток Б);
- 3) методика «Назви знайомі слова» (для визначення рівня словникового запасу) (додаток В);
- 4) тест «Володіння зв'язним мовленням» (С. Максименко) (додаток Г).

Для визначення рівнів розвитку активного словника дітей з аутизмом було використано методику «Назви іграшки і предмети». Досліджуваним пропонувалося розглянути іграшки та предмети та назвати їх.

Оцінювання результатів проводилося за бальною системою: за кожну правильно названу іграшку чи предмет дитина отримувала 1 бал. Далі підраховувалася загальна кількість набраних балів (максимально можливий результат – 10 балів).

На основі підсумкових даних визначали рівень розвитку активного словника:

10 балів – дуже високий рівень;

- 8–9 балів – високий рівень;
- 4–7 балів – середній рівень;
- 0–3 бали – низький рівень.

Другою методикою було обрано методику «Хто це?». Досліджуваним пропонувалося розглянути іграшки та відповісти на запитання. На початку проведення діагностики діти познайомилися з інструкцією «Зараз ми з тобою пограємося. Я тобі покажу іграшку і буду ставити запитання, а ти будеш відповідати на них».

Оцінки виставлялися в балах (1 бал за правильно названу іграшку чи предмет). Результати додаються, визначається загальна кількість балів. Максимальний результат: 10 балів

Висновки про рівень розвитку активного словника дитини.

- 10 балів – дуже високий рівень.
- 8-9 балів – високий.
- 4-7 балів – середній.
- 0-3 бали – низький.

Для діагностики словникового запасу дітей з аутизмом було використано методику «Назви знайомі слова» [25, с. 131-132]. Вона дозволяє виявити обсяг слів, що зберігаються в активній пам'яті дитини.

Процедура проведення полягає в тому, що дорослий називає дитині певне слово з визначеної групи та просить самостійно назвати інші слова, які належать до цієї ж групи. Для назви кожної групи відводиться 20 секунд, загальний час виконання завдання становить 160 секунд. Усі відповіді заносяться до протоколу. Якщо дитина не може розпочати називання потрібних слів, дорослий стимулює її, називаючи перше слово з групи, після чого пропонує продовжити завдання.

Критерії оцінювання результатів:

1. Дуже високий рівень (10 балів) – дитина назвала 40 і більше слів з усіх груп.
2. Високий рівень (8–9 балів) – дитина назвала 35–39 слів.

3. Середній рівень (4–7 балів) – дитина назвала 30–34 слова.
4. Низький рівень (2–3 бали) – дитина назвала 25–29 слів.
5. Дуже низький рівень (0–1 бал) – дитина назвала не більше 19 слів.

Для діагностики розвитку зв'язного мовлення у аутистичних дітей було використано тест «Володіння зв'язним мовленням» (С. Максименко).

Дітям пропонувалося розглянути сюжетну картину «Зимові забави» та розказати про те, що вони бачать.

Інтерпретація результатів здійснювалася наступним чином:

— низький рівень – дитина озвучує картинку лише двома чи кількома не пов'язаними між собою реченнями, які граматично оформлені неправильно. У висловлюваннях переважає перелік окремих предметів, зображених на малюнку;

— середній рівень – дитина складає розповідь із 5–6 коротких описових речень, які відображають реальні події, представлені на картинці;

— достатній рівень – розповідь складається із 7–8 розгорнутих речень, у яких з'являються додаткові деталі, що не зображені на малюнку, але логічно пов'язані з його сюжетом;

— високий рівень – дитина створює повну, змістовну та зв'язну розповідь, присвячену темі «Зима», з елементами власного життєвого досвіду, які органічно інтегруються у зміст.

Означений комплекс методів та методик вважаємо достатнім для визначення актуального стану розвитку мовлення у дітей з аутизмом.

2.2. Дослідження рівня сформованості мовлення дітей дошкільного віку з розладами аутистичного спектру

На підставі аналізу наявних анамнестичних відомостей, було встановлено, що у більшості дітей відзначається наявність несприятливих біологічних та соціальних факторів мовленнєвого розвитку. У пренатальному і перенатальному періодах розвитку дітей (токсикози 1 та 2 половини вагітності, загрози переривання вагітності у матерів, використання стимуляції родової

діяльності, оперативні пологи). Ранній мовленнєвий розвиток характеризується відставанням від вікової норми мовленнєвого розвитку: пізня поява гуляння, белькотіння, перших слів. В якості несприятливого соціального фактора мовленнєвого розвитку відзначається низька мовна активність і незатребуваність мови у дітей з аутизмом.

Як уже зазначено, в якості першої діагностичної методики було використано методику «Назви іграшки і предмети». Досліджуваним пропонувалося розглянути іграшки та предмети та назвати їх. Результати дослідження за цією методикою представлено в таблиці 2.2.

Таблиця 2.2

Рівні розвитку активного словника дітей з аутизмом

Рівні	Кі-сть балів	Кі-сть дітей	У %
Дуже високий	10 балів	-	-
Високий	8–9 балів	1	14%
Середній	4–7 балів	2	29%
Низький	0–3 бали	4	57%

Таким чином, більшість дітей (57%) мають низький рівень розвитку активного словника, у той час як значна частина (29%) демонструє середній рівень. Лише поодинокі діти (14%) досягли високого рівня. Дуже високого рівня не зафіксовано.

Одна дитина з високим рівнем (14% від загальної вибірки) вільно назвала більшість запропонованих іграшок та предметів, демонструвала достатньо сформований активний словник. Вона використовує слова адекватно, правильно вимовляє знайомі лексеми, має добрі передумови до подальшого мовленнєвого розвитку.

У дітей із середнім рівнем (2 особи, 29% від вибірки) спостерігається обмеженість активного словника. Часто називають лише найбільш знайомі предмети, уникають нових назв або замінюють їх узагальнюючими словами («іграшка», «це»), інколи застосовують невербальні засоби (жести, вказування).

Це свідчить про певну затримку у формуванні активного словника, але при цьому наявні передумови для його розширення.

У дітей з низьким рівнем (4 особи, 57% від загальної вибірки) відзначається значна бідність активного словника. Діти часто не можуть назвати предмет, використовують замітники («ось це», «там»), або взагалі уникають відповіді. У мовленні переважають ехолалії, окремі склади, вигуки. Такі результати вказують на виражені труднощі мовленнєвого розвитку та необхідність спеціально організованої логопедичної корекції.

Узагальнені результати подано на рисунку 2.1.

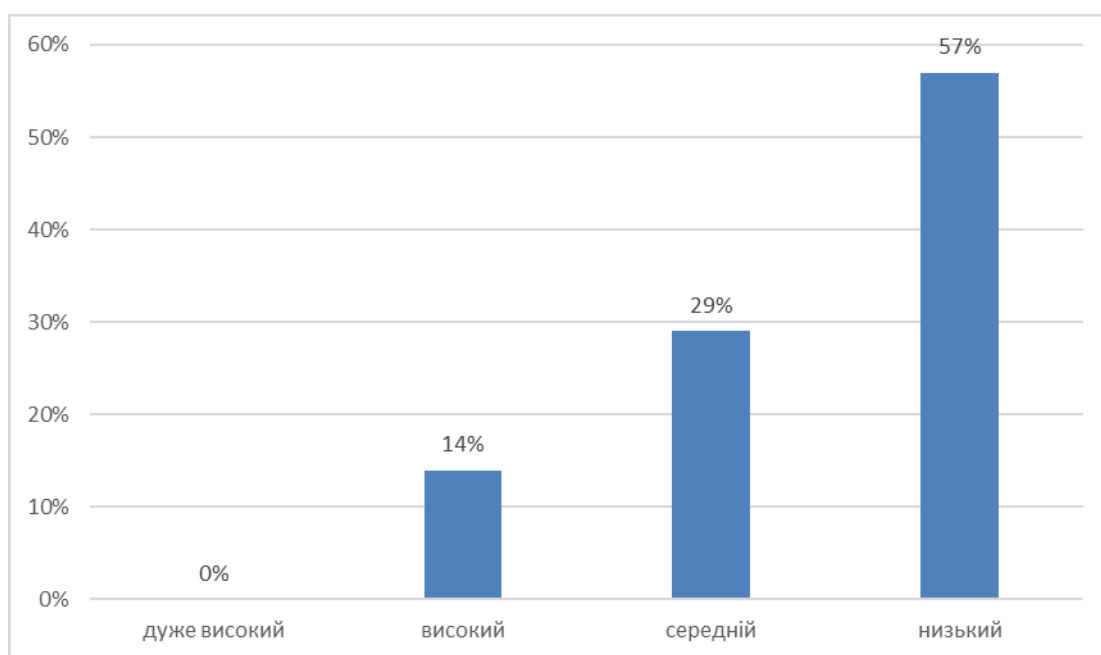


Рис. 2.1. Узагальнені результати дослідження за методикою діагностики активного словника «Назви іграшки та предмети»

У ході аналізу значних відмінностей між хлопчиками та дівчатками не виявлено. Індивідуальні результати більшою мірою залежать від рівня інтелектуального розвитку та мовленнєвої практики, ніж від статі.

Отримані результати свідчать, що у більшості дітей із РАС активний словник перебуває на середньому та низькому рівнях. Це підтверджує характерні для аутизму труднощі у сфері комунікації, зокрема обмежений словниковий запас, недостатнє використання мовлення як засобу спілкування. Водночас наявність дітей з високим рівнем розвитку словника свідчить про

потенційні можливості до успішної корекції. Для ефективного розвитку активного словника необхідне застосування спеціальних методик – ігрових прийомів, візуальної підтримки, логопедичних занять, розвитку комунікативних навичок у природних ситуаціях.

В якості другої методики використано методику «Хто це?». Розподіл дітей за рівнями розвитку активного словника представлено в таблиці 2.3.

Таблиця 2.3

Рівні розвитку активного словника дітей з аутизмом (за методикою «Хто це?»)

Рівні	Кі-сть балів	Кі-сть дітей	У %
Дуже високий	10 балів	-	-
Високий	8–9 балів	-	-
Середній	4–7 балів	3	43%
Низький	0–3 бали	4	57%

Більшість дітей (57%) продемонстрували низький рівень розвитку активного словника, а 43% перебувають на середньому рівні. Випадків високого та дуже високого рівнів не зафіксовано.

Діти із середнім рівнем (3 особи, 43%). Такі діти змогли назвати частину іграшок, однак обмеженість активного словника є очевидною. Вони правильно відповідали лише на знайомі запитання, уникаючи нових слів, іноді замінювали конкретні назви узагальненнями («це», «іграшка»), використовували невербальні засоби (жести, показ). Це свідчить про затримку у формуванні активного словника, проте є передумови для його розширення у процесі цілеспрямованої логопедичної та педагогічної роботи.

Діти з низьким рівнем (4 особи, 57%). У цих дітей активний словник украй бідний. Вони часто не змогли відповісти на запитання експериментатора, замінювали відповіді ехололіями, окремими складами, вигуками або повністю уникали відповіді. Їхнє мовлення не забезпечує комунікативної функції, що

вказує на серйозні труднощі у мовленнєвому розвитку. Такі діти потребують тривалої та систематичної спеціальної корекційної допомоги (рис. 2.2).

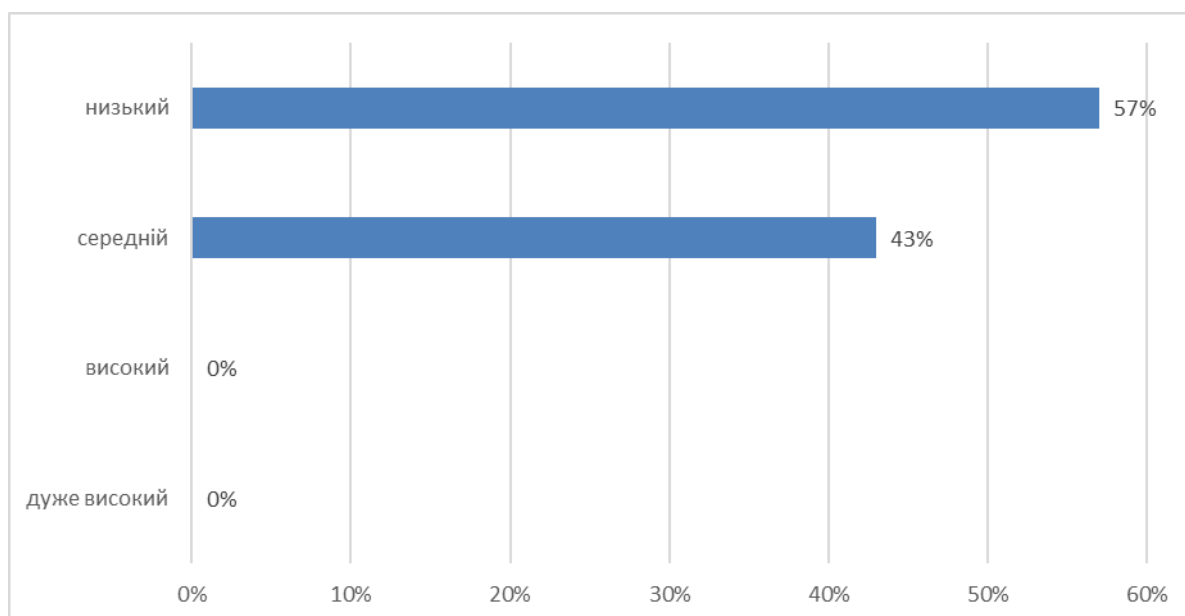


Рис. 2.2. Узагальнені результати дослідження за методикою «Хто це?»

Рівні розвитку словникового запасу дітей з аутизмом (за методикою «Назви знайомі слова») представлено в таблиці 2.4 та на рисунку 2.3.

Таблиця 2.4

Рівні розвитку словникового запасу дітей з аутизмом (за методикою «Назви знайомі слова»)

Рівні	Кі-сть слів	Кі-сть балів	Кі-сть дітей	У %
Дуже високий	40 і більше	10 балів	-	-
Високий	35-39	8–9 балів	-	-
Середній	30-34	4–6 балів	2	29%
Низький	25-29	3–5 бали	2	29%
Дуже низький	≤ 19	0-2 бали	3	42%

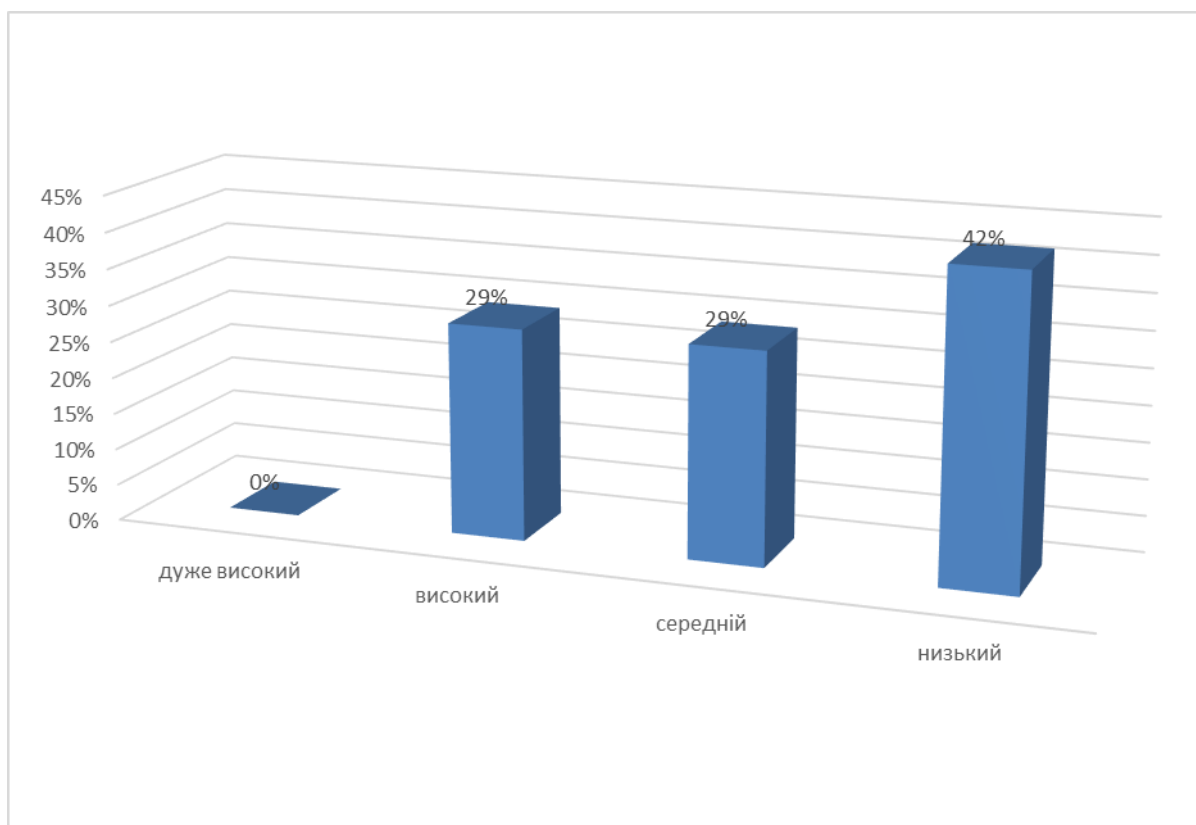


Рис. 2.3. Узагальнені результати дослідження розвитку словникового запасу дітей з аутизмом (за методикою «Назви знайомі слова»)

Таким чином, найбільша частина дітей (42%) продемонстрували дуже низький рівень розвитку словникового запасу, ще 29% мають низький рівень, а 29% перебувають на середньому рівні. Випадків високого та дуже високого рівнів не зафіксовано.

Діти із середнім рівнем (2 особи, 29%). Такі діти змогли назвати від 30 до 34 різних слів, які належать до кількох груп. У їхньому мовленні спостерігалася більша різноманітність лексики, проте словниковий запас все ж є обмеженим. У відповідях були як правильні назви предметів і явищ, так і повтори чи паузи, що свідчить про нерівномірність розвитку мовленнєвої діяльності.

Діти з низьким рівнем (2 особи, 29%). Вони змогли назвати від 25 до 29 слів, але частина відповідей була стереотипною: повторювалися одні й ті ж слова, вживалися узагальнюючі назви. Такі результати вказують на недостатній розвиток активного словника та обмеженість у використанні лексики.

Діти з дуже низьким рівнем (3 особи, 42%). Ці діти змогли назвати не більше 19 слів. Вони часто не могли самостійно розпочати називання й

потребували підказки дорослого. У відповідях домінували поодинокі, найзнайоміші слова. Це свідчить про значні труднощі з актуалізацією словника й необхідність спеціальної, систематичної логопедичної допомоги.

Високого та дуже високого рівнів розвитку словникового запасу у вибірці не зафіксовано, що ще раз підтверджує характерні для дітей з аутизмом труднощі у формуванні та збереженні лексики в активній пам'яті.

Рівні розвитку зв'язного мовлення дітей з аутизмом (за методикою С. Максименка «Володіння зв'язним мовленням») подано в таблиці 2.5.

Таблиця 2.5

**Рівні розвитку зв'язного мовлення дітей з аутизмом (за методикою
С. Максименка «Володіння зв'язним мовленням»)**

Рівні	Характеристика	Кі-сть дітей	У %
Високий	Велика і зв'язна розповідь із власним досвідом	-	-
Достатній	7–8 розгорнутих речень із деталями, що виходять за межі картинки	-	-
Середній	5–6 коротких описових речень, що відображають події на картинці	3	43%
Низький	2–3 не пов'язані між собою речення, граматично спрощені, переважає перелік предметів	4	57%

Отримані дані свідчать, що більшість дітей (57%) перебувають на низькому рівні розвитку зв'язного мовлення. Їхні висловлювання були уривчастими, склалися переважно з називання окремих предметів або дій, без логічної послідовності. Часто простежувалася неправильна граматична побудова речень, відсутність сполучників та засобів зв'язку.

У 3 дітей (43%) було зафіксовано середній рівень. Їхні висловлювання склалися з 5–6 коротких описових речень. Вони відтворювали основні події на картинці («грають у сніжки», «катаються на санчатах»), проте розповіді залишалися ситуативними, бідними на мовленнєві деталі й без урахування власного досвіду.

Достатнього та високого рівнів розвитку зв'язного мовлення у дітей із вибірки не виявлено, що свідчить про значні труднощі у формуванні не лише лексики, а й цілісних мовленнєвих структур (рис. 2.4).

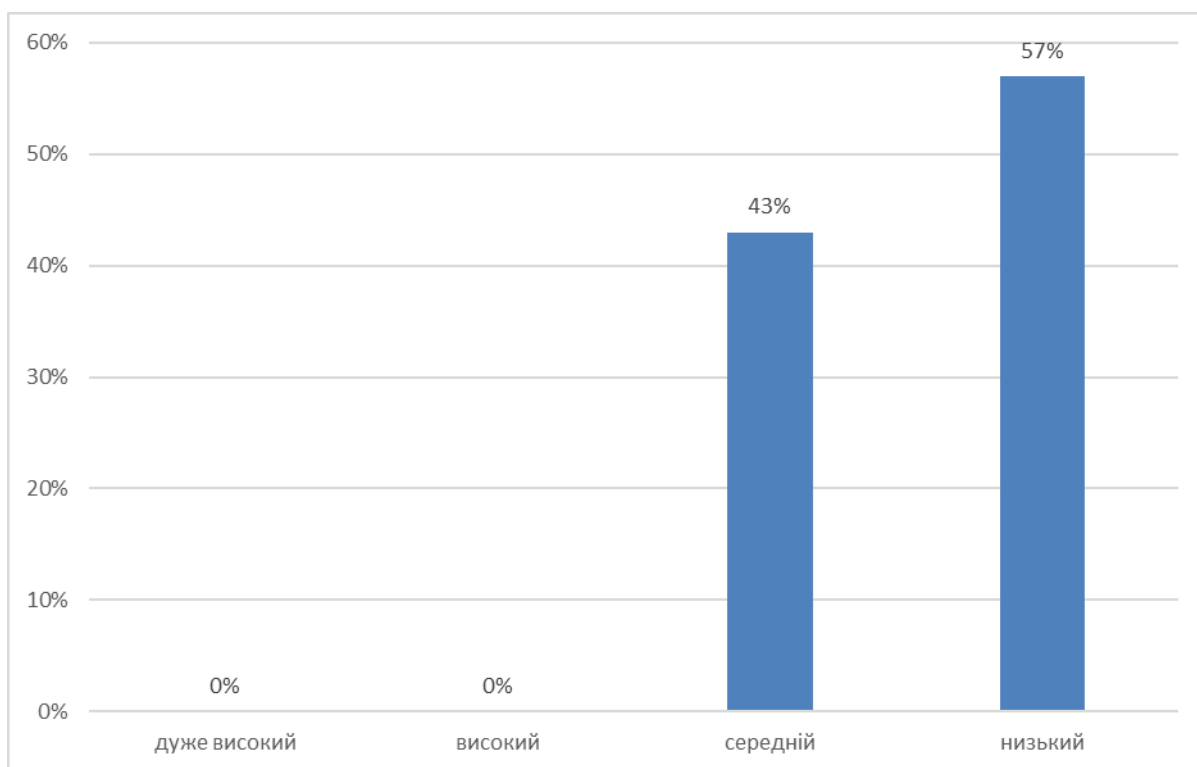


Рис. 2.4. Узагальнені результати дослідження розвитку зв'язного мовлення дітей з аутизмом (за методикою С. Максименка «Володіння зв'язним мовленням»)

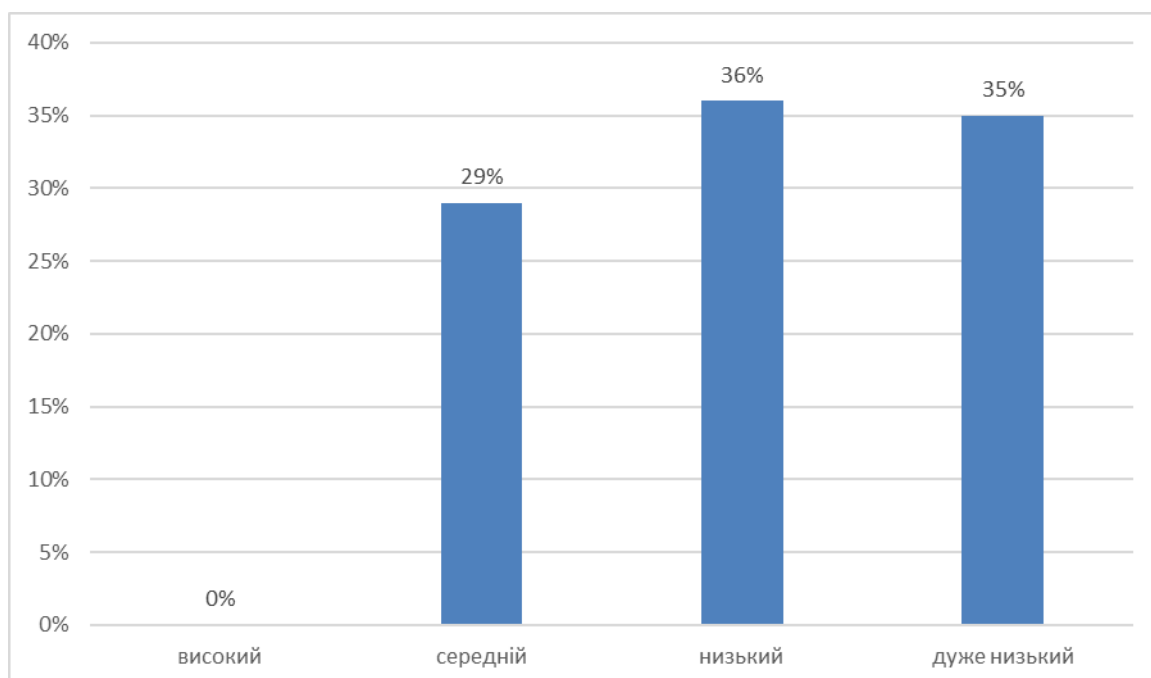
Результати діагностики показали, що у дітей з РАС формування зв'язного мовлення перебуває на початковому етапі. Переважна більшість не здатна побудувати послідовну розповідь за сюжетною картинкою, а лише перелічує окремі предмети чи дії. Це вказує на необхідність систематичної логопедичної роботи, спрямованої на розвиток умінь будувати елементарні зв'язні висловлювання, збагачення словникового запасу та формування граматично правильних конструкцій.

Результати діагностики актуального рівня мовленнєвого розвитку у дітей з аутизмом представлено в таблиці 2.6 та на рисунку 2.5.

Таблиця 2.6

Порівняльний аналіз результатів діагностичних методик розвитку мовлення дітей з аутизмом

Рівні	Назва методики							
	«Назви іграшки і предмети»		«Хто це?»		«Визначення словникового запасу»		«Володіння зв'язним мовленням»	
	Кі-сть дітей	У %	Кі-сть дітей	У %	Кі-сть дітей	У %	Кі-сть дітей	У %
Високий	-	-	-	-	-	-	-	-
Середній	2	29%	3	43%	2	29%	3	43%
Низький	4	57%	3	43%	2	29%	4	57%
Дуже низький	1	14%	1	14%	3	42%	-	-



**Рис. 2.5. Рівні розвитку мовлення дітей з аутизмом
(констатувальний етап дослідження)**

Відсутність високого та дуже високого рівнів у всіх методиках підтверджує, що у дітей з РАС спостерігаються значні труднощі як у формуванні активного словника, так і у розвитку зв'язного мовлення.

Найбільші труднощі виявилися у методиці «Назви знайомі слова», де найбільша частка дітей (42%) показала дуже низький рівень. Це свідчить, що саме завдання на актуалізацію слів за семантичними групами є найбільш складним для дітей із аутизмом.

Методики «Назви іграшки і предмети» та «Володіння зв'язним мовленням» виявили найбільшу кількість дітей із низьким рівнем (57%), що показує, що навіть при наочній підтримці та простих сюжетах діти мають обмеження у називанні предметів та побудові зв'язних речень.

Методика «Хто це?» дозволила більшій кількості дітей продемонструвати середній рівень (43%), що пояснюється більш структурованою інструкцією та ігровим форматом завдання, яке підтримує увагу та стимулює активне слововживання.

Загалом активний словник та зв'язне мовлення дітей перебувають на низькому або середньому рівні, що вказує на необхідність цілеспрямованого корекційного впливу: логопедичні заняття, мовленнєві ігри, розвиток сюжетного мовлення та формування граматичних структур у практичній діяльності.

До причин порушень мовленнєвого розвитку, на нашу думку, можна віднести широкий спектр аутистичних факторів, що впливають на перебіг мовленнєвого онтогенезу, залежно від характеру яких можна виділити функціональні та органічні порушення мовленнєвого розвитку у дітей цієї вікової категорії.

Незалежно від причин та чинників порушень мовленнєвого розвитку, особливої значущості набуває надання своєчасної та якісної корекційно-розвивальної допомоги дітям дошкільного віку з РАС, щодо попередження та корекції порушень мовлення.

2.3. Корекційно-розвивальна програма та її реалізація

Проаналізувавши сучасні підходи до корекції та розвитку мовлення у дітей з розладами аутистичного спектру, можна зробити висновок, що ефективність логопедичної допомоги значною мірою залежить від поєднання поведінкових, візуальних і соціально-емоційних методів. На основі узагальнення теоретичних положень і практичного досвіду було створено авторську методику, спрямовану на попередження та подолання порушень мовленнєвого розвитку у дітей дошкільного віку з РАС.

Традиційні програми для дітей з аутизмом (АВА-терапія, PECS, Макатон) орієнтовані переважно на формування функціонального мовлення — тобто здатності просити, позначати предмети, виконувати інструкції. Наша методика розширює цей підхід, поєднуючи мовленнєві завдання з розвитком емоційного відгуку, соціальної ініціативи та взаємодії.

Новизна програми полягає у:

- використанні емоційно-коментувальної терапії;
- введенні міні-сюжетних STEAM-ігрових ситуацій;
- поєднанні арт-терапевтичних прийомів із системами візуальної підтримки;
- застосуванні «Карт емоційного настрою»;
- інтеграції коротких емоційно насичених занять з природною комунікацією.

Мета програми полягає у розвитку комунікативної компетентності, стимуляція мовленнєвої активності та емоційної включеності дітей з РАС через поєднання ігрових, арт- і поведінкових технологій.

Завдання програми

1. Створити емоційно безпечне мовленнєве середовище.
2. Розвивати мотивацію до спілкування через гру, творчість, наслідування.
3. Формувати активний словниковий запас.
4. Розвивати звукову культуру мовлення, артикуляційну моторику.

5. Формувати граматичний лад і зв'язне мовлення.

6. Розвивати емоційний інтелект — уміння розпізнавати й називати емоції.

Заняття проводилися двічі на тиждень тривалістю 15 хвилин у поєднанні з елементами природної мовленнєвої взаємодії під час гри, прогулянок, побутових моментів. Кожен блок мав емоційно-позитивний початок (ритуал привітання) і завершення (ритуал прощання). У процесі роботи використовувалися музика, піктограми, емоційні картки, предмети для сенсорної стимуляції. Особлива увага приділялася емоційному коментуванню дій дитини, що дозволяло не лише стимулювати мовлення, а й формувати усвідомлене використання слів у соціальній ситуації.

У реалізації авторської програми розвитку мовлення «ЕмоКом» активно застосовувалися елементи перевірених корекційних систем, адаптованих до індивідуальних потреб дітей із розладами аутистичного спектра. Основна мета такого поєднання — забезпечити комплексний вплив на мовленнєвий, когнітивний та емоційно-соціальний розвиток дошкільників.

АВА-терапія (Applied Behavior Analysis) використовувалася як базовий поведінковий підхід, спрямований на формування бажаних комунікативних реакцій і поступове усунення небажаної поведінки.

Під час занять застосовувалися прийоми оперантного навчання — позитивне підкріплення, метод малих кроків, моделювання поведінки, підказки та поступове їх зняття. Наприклад, за кожне успішне висловлювання дитина отримувала словесне схвалення, можливість вибрати гру чи іграшку. Це сприяло формуванню мотивації до спілкування та послідовного мовленнєвого реагування.

Система альтернативної комунікації PECS (Picture Exchange Communication System) використовувалася для стимуляції розуміння та вираження потреб, а також для розвитку діалогічного мовлення. Діти навчалися обмінюватися картками-зображеннями, що позначають предмети, дії чи емоції, а згодом — використовувати ці символи в комбінаціях («хочу яблуко», «ще

гра»). Це допомагало створити місток між невербальною і вербальною комунікацією.

Макатон застосовувався як додатковий інструмент – поєднання мовлення, жестів і символів дозволяло забезпечити зрозумілість повідомлення для дітей із різним рівнем мовленнєвого розвитку. Використання простих жестів одночасно зі словами сприяло засвоєнню нових лексичних одиниць і полегшувало комунікацію в групі.

Блісс-система (Blissymbolics) використовувалася для роботи з дітьми, які мали значні труднощі з усним мовленням. Символи системи вводилися поступово, у поєднанні з кольоровими зображеннями та піктограмами, що позначали основні дії, почуття, предмети. Це забезпечувало розвиток розуміння смислових зв'язків між словами, емоціями та ситуаціями.

Особливу увагу приділено соціально-емоційним стратегіям – соціальні історії, емоційне коментування, ігри на розпізнавання емоцій. Так, педагог під час занять словесно описував емоційні стани героїв чи самих дітей («Ти засміявся – тобі весело», «Ведмедик сумує, бо його іграшка зламалася»), допомагаючи дитині навчитися співвідносити емоції з мовленнєвими висловлюваннями.

Соціальні історії моделювали життєві ситуації – похід у магазин, вітання, очікування черги – і сприяли розвитку навичок соціальної взаємодії та саморегуляції.

Таким чином, поєднання елементів АВА-терапії, систем альтернативної комунікації (PECS, Макатон, Блісс) і соціально-емоційних стратегій дало змогу створити гнучку багаторівневу систему мовленнєвої стимуляції, адаптовану до особливостей сприймання, мислення та поведінки дітей з аутизмом.

Нижче наведено таблицю 2.7, що демонструє структуру програми, її мету, завдання, приклади вправ та очікувані результати.

Таблиця 2.7

Програма корекції мовлення дітей дошкільного віку з РАС (з елементами АВА, PECS, Макатон, Блісс, соціальних історій)

Блок програми	Мета	Завдання	Вправи / Ігри/Методи	Очікуваний результат
1. Створення розвиваючого мовленнєвого середовища	Сприяти виникненню мовленнєвої ініціативи, зацікавленості у спілкуванні	Заохочувати до комунікації з дорослими та однолітками, стимулювати наслідування мовленнєвих зразків	АВА-прийоми: підкріплення (схвалення, жетони), метод малих кроків. PECS: обмін картками із зображеннями емоцій та предметів. Макатон: використання жестів для вітання, звертання. Ігри: «Заирни в роздягальню», «Попередь Мітю...», соціальні історії («Прийшов у садочок», «Ми вітаємось»).	Діти з РАС проявляють ініціативу у спілкуванні, зростає кількість спонтанних мовленнєвих реакцій
2. Формування активного словника	Збільшення кількості слів у активній пам'яті	Називати предмети, кольори, дії, місцезнаходження	PECS: використання тематичних карток («їжа», «іграшки», «емоції»). АВА: повторення нових слів через наслідування з підкріпленням. Макатон: показ жестів під час вимови слів. Ігри: «Принеси червоний олівець», «Назви предмети в коробці»,	Розширення активного словника (іменники, дієслова, прикметники), покращення розуміння інструкцій

			«Покажи, як поливають з лієчки».	
3. Розвиток звукової культури мовлення	Удосконалити артикуляційну моторику та фонематичний слух	Вправляти у відтворенні звуків, складів, простих слів і фраз	АВА: наслідування звуків і складів із позитивним підкріпленням. Блісс-система: використання символів для позначення звуків (візуальні маркери). Ігри: звуконаслідування («Му-му», «Бе-бе»), «Відгадай звук», логопедичні вправи з емоційним коментуванням.	Покращення артикуляції, точності вимови, розвиток фонематичного сприймання
4. Розвиток артикуляції, голосу та дихання	Формування контролю над голосом, диханням, м'язовою координацією	Тренувати мовленнєве дихання, силу голосу, плавність вимови	АВА: похвала за правильне виконання дихальних вправ. Макатон: поєднання жестів і дихальних рухів. Вправи: «Свічки», «Хто довше?», «Вата/пінопласт», дихальні ігри з перешкодами, «Подмухай на кульбабку».	Покращення мовного дихання, сили та гнучкості голосу, концентрація уваги
5. Формування граматичного ладу	Узгодження слів та граматичних конструкцій	Використання дієслів у різних часах, прикметників, запитальних слів	PECS + Блісс: комбінування символів для побудови простих фраз («Я їм яблуко», «Киця спить»). АВА: моделювання коротких фраз і закріплення через повторення в	Формування граматично правильних коротких фраз

			різних ситуаціях. Ігри: «Киця-мура, куди пішла?», «Що робить хлопчик?», узгодження іменників і дієслів.	
6. Розвиток зв'язного мовлення	Складання послідовної розповіді	Відповіді на прості і складні запитання, опис картинок, ігри- інсценування	Соціальні історії: моделювання побутових і соціальних ситуацій. Макатон + PECS: підтримка розповіді символами та жестами. АВА: підкріплення за правильну послідовність висловлювань. Ігри: «Що? Хто? Де?», «Чарівна скринька», «Розкажи про свій день», інсценування коротких сюжетів.	Збільшення кількості пов'язаних речень, розвиток сюжетного мовлення, мотивація до спілкування

Таким чином, розроблена програма враховує індивідуальні особливості дітей із розладами аутистичного спектра, забезпечує багаторівневу мовленнєву стимуляцію та сприяє поступовому формуванню комунікативної компетентності через поєднання поведінкових, візуальних і соціально-емоційних методів.

Програма реалізовувалася послідовно та систематично. Використання різних видів мовленнєвої діяльності, ігор-інсценувань, вправ на дихання та артикуляцію сприяло формуванню мовленнєвих умінь у дітей дошкільного віку з аутизмом.

Зміст корекційної роботи з дітьми з РАС включав:

1. Створення розвиваючого мовленнєвого середовища. Для цього дітям пропонувалися різноманітні доручення, які давали їм можливість спілкуватися з однолітками та дорослими («Заирни в роздягальню і розкажи мені, хто прийшов», «Дізнайся в Олі і розкажи мені...», «Попередь Мітю... Що ти сказав

Міті? І що він тобі відповів?»)). Також пропонували для самостійного розглядання картинки, книги, іграшки як наочний матеріал для спілкування дітей один з одним та вихователем, розповідати дітям про ці предмети, а також про цікаві події (наприклад, про звички та хитрощі домашніх тварин); показували на картинках стан людей і тварин (радіє, сумує тощо).

2. Формування словника. На цьому етапі мовленнєвого розвитку основну увагу приділяли збільшенню активного словникового запасу дітей. За допомогою словесних інструкцій педагога діти навчалися знаходити предмети за назвою, кольором чи розміром (наприклад, «Принеси мені вазочку для варення», «Візьми червоний олівець», «Заспівай пісеньку маленькому ведмежатці»). Вони також освоювали навички визначення розташування предметів («Грибок на верхній полиці, високо», «Стоять поруч») і повторювали дії людей або рухи тварин («Покажи, як поливають з лієчки», «Походи, як ведмежа»).

Словниковий запас дітей поповнювався різними частинами мови:

— іменники – назви іграшок, предметів особистої гігієни (рушник, зубна щітка, гребінець, хустка), одягу та взуття, посуду, меблів, спального приладдя (ковдра, подушка, простирадло, піжама), транспортних засобів (автомобіль, автобус), овочів, фруктів, свійських тварин та їхніх дитинчат;

— дієслова – дії людей (прати, лікувати, поливати), дії з протилежним значенням (відкривати – закривати, брати – класти), дії, що відображають взаємини між людьми (допомогти, подарувати, обійняти), а також дії, що описують емоційний стан (плакати, сміятися, радіти, ображатися);

— прикметники – характеристики предметів (колір, розмір, смак, температура: червоний, синій, великий, маленький, солодкий, кислий, гарячий, холодний);

— прислівники – вказівки на місце, час або спосіб дії (близько, далеко, високо, швидко, тихо, темно, спекотно, слизько).

Такий методичний підхід дозволяв систематично розширювати словниковий запас дітей і формувати навички правильного використання слів у мовленні.

3. Формування звукової культури мови. Дітей вправляли у виразному вимовлянні окремих голосних і приголосних звуків (за винятком свистячих, шиплячих та сонорних), у правильному відтворенні звуконаслідувань, окремих слів та нескладних фраз із 2–4 слів.

4. Розвиток артикуляційного та голосового апарату, мовного дихання та слухової уваги. Формували вміння керувати висотою та силою голосу за допомогою наслідування («Хто прийшов?», «Хто стукає?»), що сприяло розвитку правильного мовлення та контролю за голосовими функціями.

5. Формування граматичного ладу мови. Дітей навчали узгоджувати іменники та займенники з дієсловами, використовувати дієслова у минулому та майбутньому часі, змінювати їх за особами. Також вправляли у вживанні прийменників (у, на, за, під) та запитальних слів (хто, що, де), формували навички складання нескладних фраз із 2–4 слів («Киця-мура, куди пішла?»).

6. Розвиток зв'язного мовлення. Дітей стимулювали відповідати на прості запитання («Що?», «Хто?», «Що робить?») та більш складні («У що одягнений?», «Кому?», «Який?», «Де?», «Коли?», «Куди?»). Заохочували розповідати про зображене на картинках, нові іграшки чи власний досвід. Під час ігор-інсценувань діти повторювали прості фрази, що сприяло формуванню мовленнєвої активності та здатності будувати зв'язні висловлювання.

Для корекції порушень мовлення у дітей дошкільного віку з РАС було використано широкий спектр вправ та ігор. Мовленнєві вправи та ігри, на нашу думку, є однією із найбільш активних й дієвих форм попередження порушень мовлення у дітей дошкільного віку. Вони розфарбовують яскравими кольорами емоційний фон, забезпечують можливість раціонального розподілу часу на занятті, створюють ситуацію успіху й слугують засобом мовленнєвого розвитку дошкільника. Приклади деяких із них наведено в додатках (Додаток Д).

Окрім того, в додатках подано конспекти занять для розвитку мовлення дітей дошкільного віку з РАС (Додаток Е).

Ми вважаємо, що зацікавленість вихованців мовленнєвим матеріалом залежить від змісту і форм впровадження їх в освітній процес. Тільки комплексний підхід до профілактики порушень мовлення у дітей раннього віку може сприяти повноцінному розвитку мовлення дошкільника.

Розроблена корекційно-розвивальна програма для дітей дошкільного віку з аутизмом забезпечує комплексний підхід до формування мовленнєвих компетенцій. Вона включає створення мовленнєвого середовища, розвиток словника, формування граматичного ладу та зв'язного мовлення, а також розвиток артикуляційного апарату та мовного дихання.

2.4. Аналіз результатів дослідницько-експериментальної роботи

Завершенням упровадження авторської системи, спрямованої на підвищення рівнів мовленнєвого розвитку у дітей з аутизмом стала перевірка її ефективності. На контрольному етапі дослідження було використано такі ж методики, що й на констатувальному. Результати дослідження за методикою «Назви іграшки і предмети» представлено в таблиці 2.8.

Таблиця 2.8

Рівні розвитку активного словника дітей з аутизмом

Рівні	Кі-сть балів	Констатувальний етап		Контрольний етап	
		Кі-сть дітей	У %	Кі-сть дітей	У %
Дуже високий	10 балів	-		-	
Високий	8–9 балів	1	14%	1	14%
Середній	4–7 балів	2	29%	3	43%
Низький	0–3 бали	4	57%	3	43%

Аналіз результатів контрольного етапу показав позитивну динаміку у розвитку активного словника дітей з аутизмом. Так, кількість дітей із середнім

рівнем зросла з 2 осіб (29%) на констатувальному етапі до 3 осіб (43%) на контрольному, що свідчить про покращення здатності дітей називати запропоновані іграшки та предмети. Водночас кількість дітей із низьким рівнем зменшилася з 4 осіб (57%) до 3 осіб (43%), що також відображає певний прогрес у розвитку активного словника.

Водночас кількість дітей із високим рівнем залишилася незмінною — 1 дитина (14%), а випадки дуже високого рівня так і не були зафіксовані. Це свідчить про те, що, незважаючи на позитивні зміни, для досягнення високого та дуже високого рівнів необхідно продовжувати систематичну корекційну роботу, зосереджену на збагаченні словника та стимуляції активного мовлення. Загалом, отримані дані підтверджують ефективність впровадженої авторської системи у формуванні мовленнєвих навичок у дітей з аутизмом.

Узагальнені результати подано на рисунку 2.6.

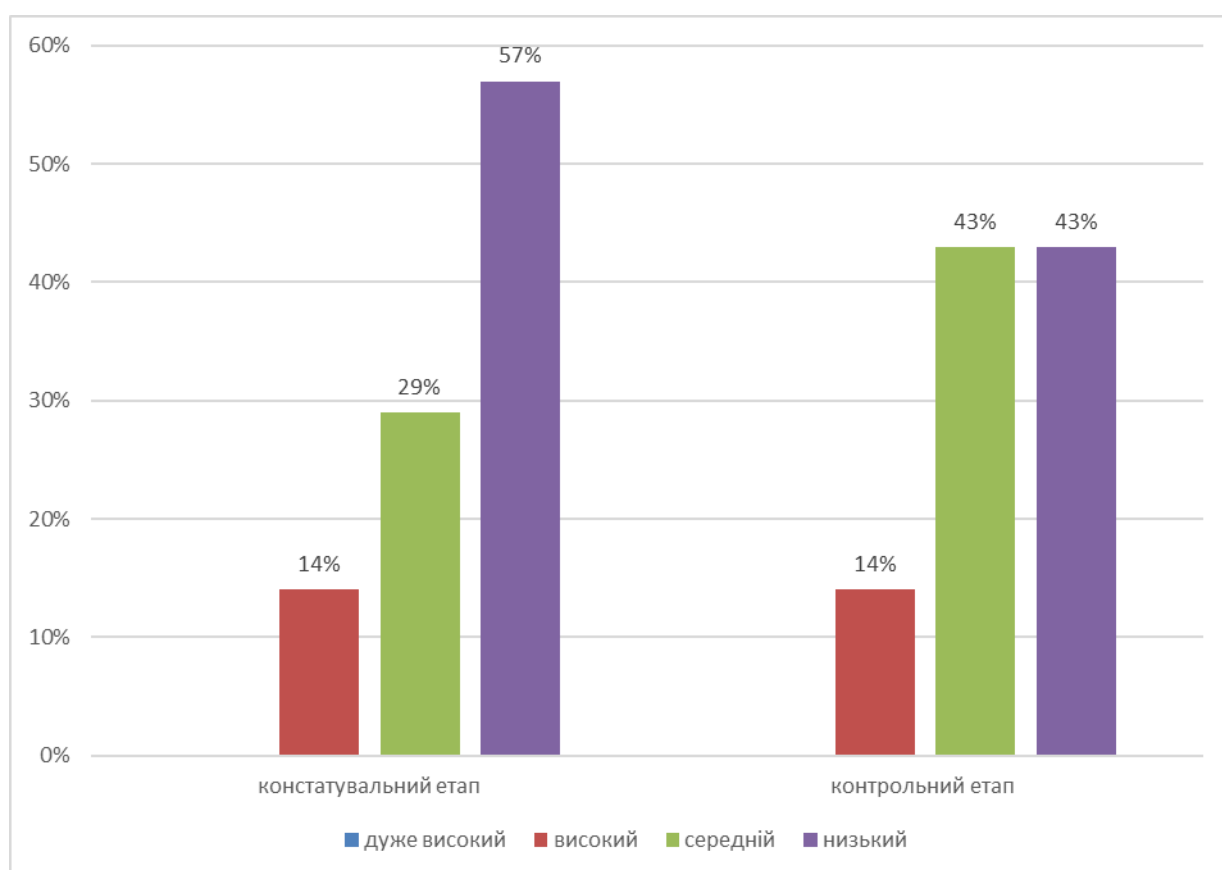


Рис. 2.6. Рівні розвитку активного словника за методикою «Назви іграшки та предмети» (констатувальний та контрольний етапи)

Розподіл дітей за рівнями розвитку активного словника до та після впровадження корекційної програми представлено в таблиці 2.9.

Таблиця 2.9

Рівні розвитку активного словника дітей з аутизмом за методикою «Хто це?» (констатувальний та контрольний етапи дослідження)

Рівні	Кі-сть балів	Констатувальний етап		Контрольний етап	
		Кі-сть дітей	У %	Кі-сть дітей	У %
Дуже високий	10 балів	-	-	-	-
Високий	8–9 балів	-	-	1	14%
Середній	4–7 балів	3	43%	4	57%
Низький	0–3 бали	4	57%	2	29%

Аналіз показників контрольного етапу за методикою «Хто це?» свідчить про позитивну динаміку розвитку активного словника дітей з аутизмом. На констатувальному етапі більшість дітей демонструвала низький рівень (4 особи, 57%), а середній рівень мали 3 дитини (29%). Після впровадження корекційної програми кількість дітей із середнім рівнем зросла до 4 осіб (57%), тоді як низький рівень зафіксовано лише у 2 дітей (29%).

Високий рівень був досягнутий у 1 дитини (14%), тоді як випадки дуже високого рівня так і не спостерігалися. Така динаміка свідчить про покращення активного словника у більшості дітей, зокрема про здатність до правильного називання іграшок та предметів за запитанням, а також про підвищення готовності до участі у мовленнєвих взаємодіях. Загалом отримані результати підтверджують ефективність запропонованої корекційної програми та її позитивний вплив на мовленнєвий розвиток дітей із аутизмом (рис. 2.7).

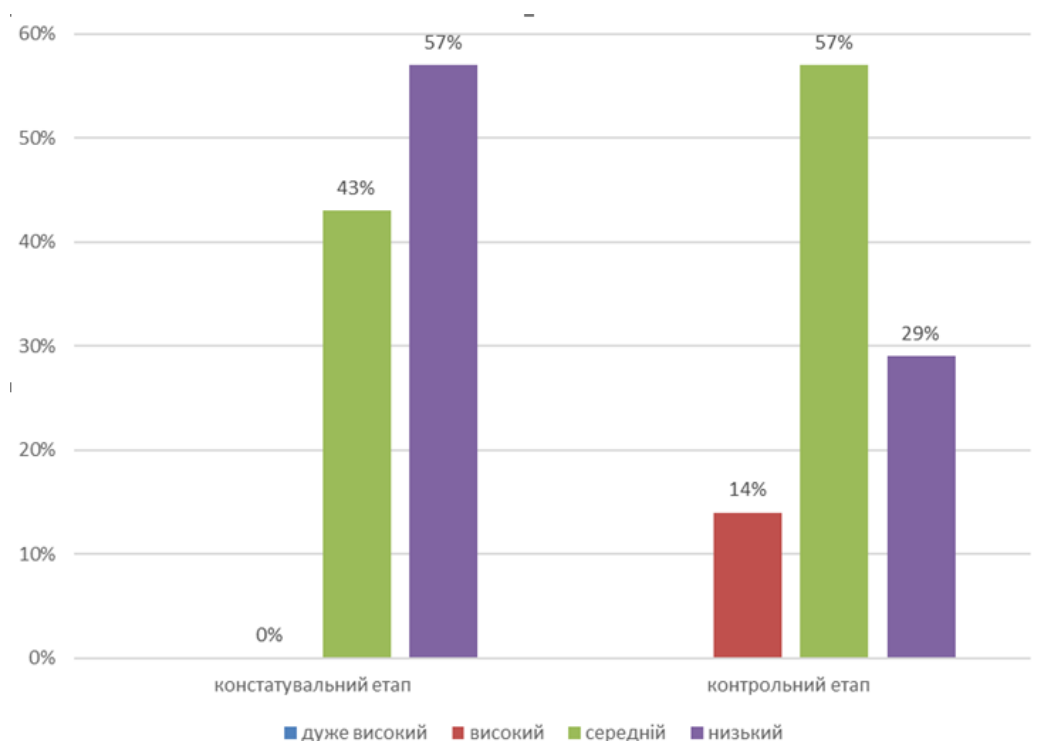


Рис. 2.7. Рівні розвитку активного словника за методикою «Хто це?»
(констатувальний та контрольний етапи)

Розподіл дітей за рівнями розвитку словникового запасу дітей з аутизмом (за методикою «Назви знайомі слова») до та після впровадження корекційної програми представлено в таблиці 2.10.

Таблиця 2.10

Рівні розвитку словникового запасу дітей з аутизмом (за методикою «Назви знайомі слова») (констатувальний та контрольний етапи дослідження)

Рівні	Кі-сть балів	Констатувальний етап		Контрольний етап	
		Кі-сть дітей	У %	Кі-сть дітей	У %
Дуже високий	10 балів	-	-	-	-
Високий	8–9 балів	-	-	-	-
Середній	4–6 балів	2	29%	4	57%
Низький	3–5 балів	2	29%	1	14%
Дуже низький	0–2 бали	3	42%	2	29%

Аналіз результатів контрольного етапу свідчить про позитивну динаміку розвитку словникового запасу дітей з аутизмом. Порівняно з констатувальним етапом, кількість дітей із середнім рівнем зросла з 2 осіб (29%) до 4 осіб (57%), що свідчить про розширення активного словникового запасу та підвищення здатності дітей до називання слів із різних груп.

Кількість дітей із низьким рівнем зменшилася з 2 осіб (29%) до 1 особи (14%), а дітей із дуже низьким рівнем стало менше — з 3 осіб (42%) до 2 осіб (29%). Високого та дуже високого рівнів так і не зафіксовано, що свідчить про наявні індивідуальні труднощі у частини дітей. Загалом, отримані дані підтверджують ефективність впровадженої корекційної програми у стимуляції розвитку словникового запасу дітей із аутизмом та демонструють помітну позитивну динаміку мовленнєвого розвитку (рис. 2.8).

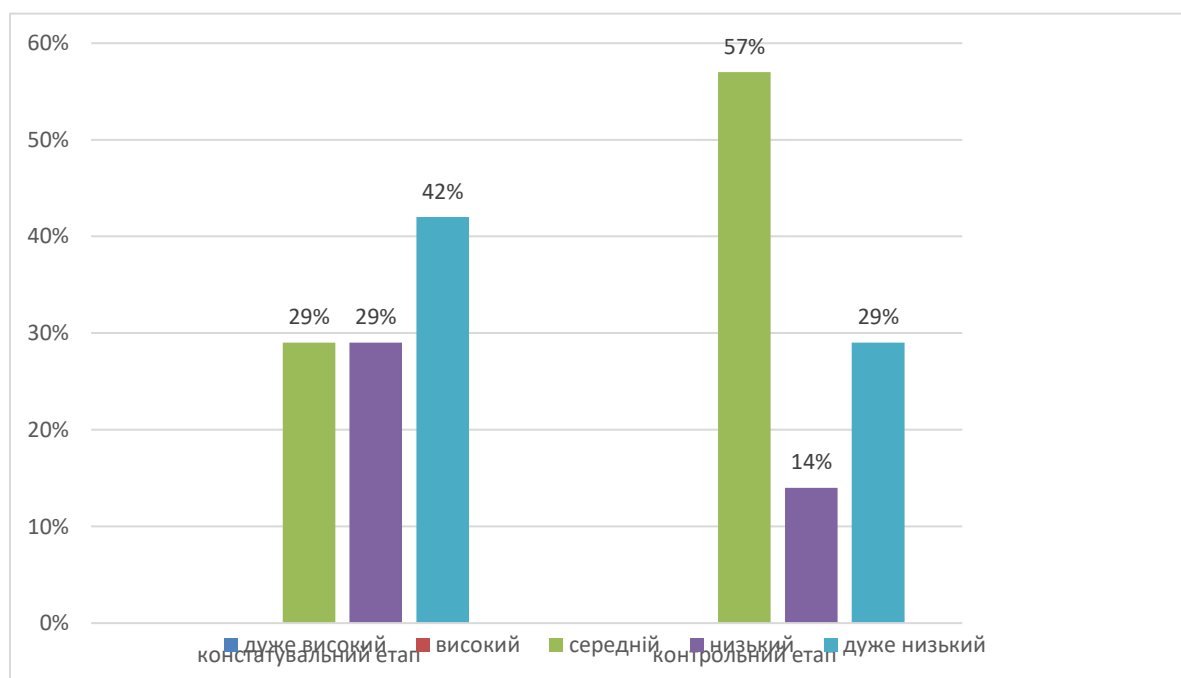


Рис. 2.8. Рівні розвитку словникового запасу дітей з аутизмом (за методикою «Назви знайомі слова») (констатувальний та контрольний етапи дослідження)

Розподіл дітей за рівнями розвитку зв'язного мовлення до та після впровадження корекційної програми представлено в таблиці 2.11.

Таблиця 2.11

Рівні розвитку зв'язного мовлення дітей з аутизмом за методикою**С. Максименка «Володіння зв'язним мовленням»****(констатувальний та контрольний етапи дослідження)**

Рівні	Кі-сть балів	Констатувальний етап		Контрольний етап	
		Кі-сть дітей	У %	Кі-сть дітей	У %
Високий	10 балів	-	-	-	-
Достатній	8–9 балів	-	-	1	14%
Середній	4–7 балів	4	57%	4	57%
Низький	0–3 бали	3	43%	2	29%

Достатній рівень розвитку, якого не було зафіксовано на констатувальному етапі, досягнуто у 1 дитини (14%), що вказує на появу здатності складати розгорнуті речення з додатковими деталями та елементами власного висловлювання. Високого рівня розвитку у вибірці дітей не виявлено. Загалом отримані результати підтверджують позитивний вплив авторської корекційної програми на розвиток зв'язного мовлення у дітей із аутизмом та демонструють прогрес у мовленнєвій компетенції окремих учасників експерименту (рис. 2.9).

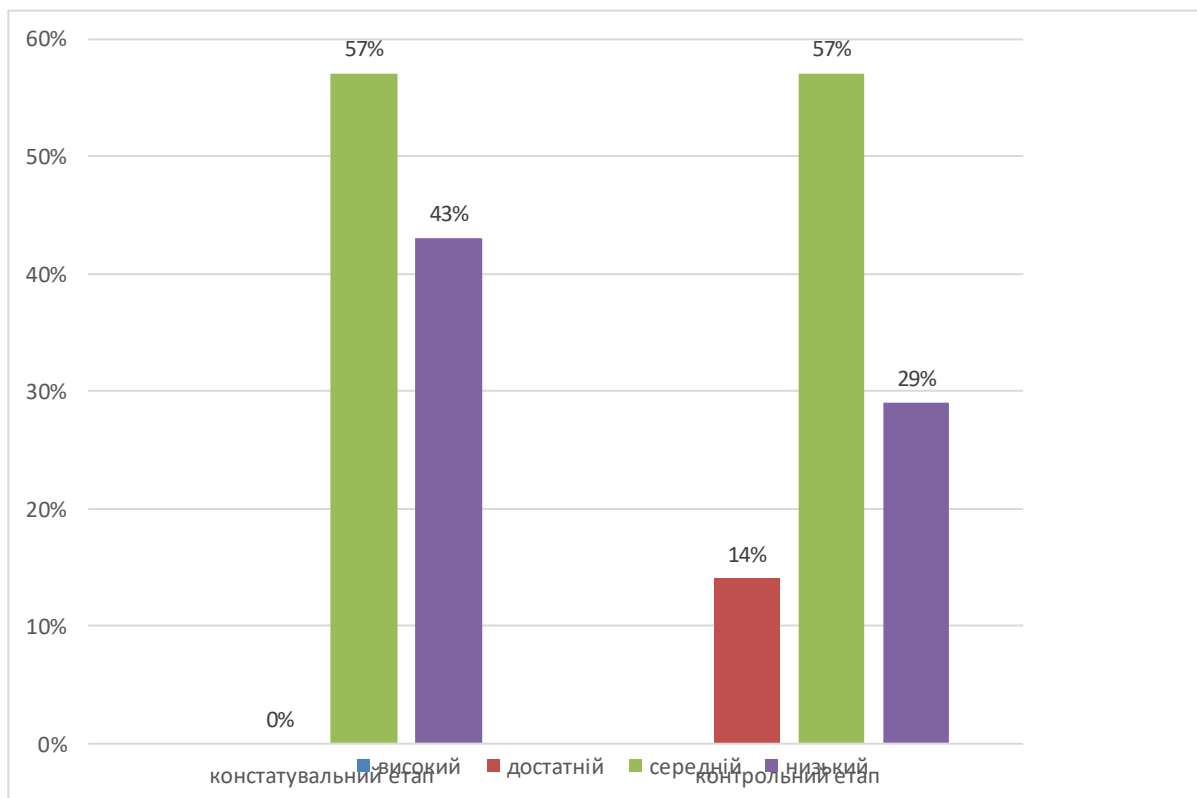


Рис. 2.9. Рівні розвитку зв'язного мовлення дітей з аутизмом за методикою С. Максименка «Володіння зв'язним мовленням» (констатувальний та контрольний етапи дослідження)

Порівняльний аналіз результатів констатувального та контрольного етапів демонструє позитивну динаміку мовленнєвого розвитку дітей з аутизмом після впровадження авторської корекційно-розвивальної програми (табл. 2.12)

Таблиця 2.12

Розподіл дітей з РАС за рівнями мовленнєвого розвитку до та після впровадження корекційної програми

Рівні	Назва методики							
	«Назви іграшки і предмети»		«Хто це?»		«Визначення словникового запасу»		«Володіння зв'язним мовленням»	
	Конст. етап	Контр. етап	Конст. етап	Контр. етап	Конст. етап	Контр. етап	Конст. етап	Контр. етап
Високий	-	-	-	14%	-	-	-	-
Середній	14%	14%	43%	57%	29%	57%	29%	57%

Низький	29%	43%	57%	29%	29%	14%	29%	14%
Дуже низький	57%	43%	-	-	42%	29%	42%	29%

Після впровадження авторської корекційно-розвивальної програми спостерігається позитивна динаміка мовленнєвого розвитку дітей з аутизмом. Так, кількість дітей із низьким та дуже низьким рівнем за всіма методиками зменшилася, а частка учнів із середнім і високим рівнем зросла. Це свідчить про ефективність комплексного підходу, який передбачав розвиток активного словника, формування зв'язного мовлення, вдосконалення артикуляційного та голосового апарату, а також систематичне використання мовленнєвих ігор і вправ.

Особливо помітні зміни спостерігаються за методиками «Хто це?» та «Визначення словникового запасу», де середній рівень після впровадження програми охоплює більшість дітей, а кількість учнів із низьким рівнем суттєво зменшилася. Подібна позитивна тенденція підтверджує, що включення дітей у різноманітні види мовленнєвої діяльності, індивідуальні та групові заняття сприяє значному підвищенню мовленнєвих компетенцій і формуванню активного словника. Загалом, результати контрольного етапу засвідчують досягнення основної мети програми — покращення рівня мовленнєвого розвитку дітей з аутизмом.

За всіма методиками спостерігається збільшення кількості дітей із середнім та достатнім рівнем розвитку мовлення. Зокрема, середній рівень активного словника та словникового запасу зріс у більшості дітей, а кількість учнів із низьким і дуже низьким рівнем зменшилась. Поява високого та достатнього рівня у окремих дітей свідчить про ефективність корекційної роботи у формуванні мовленнєвих компетенцій (рис. 2.10).

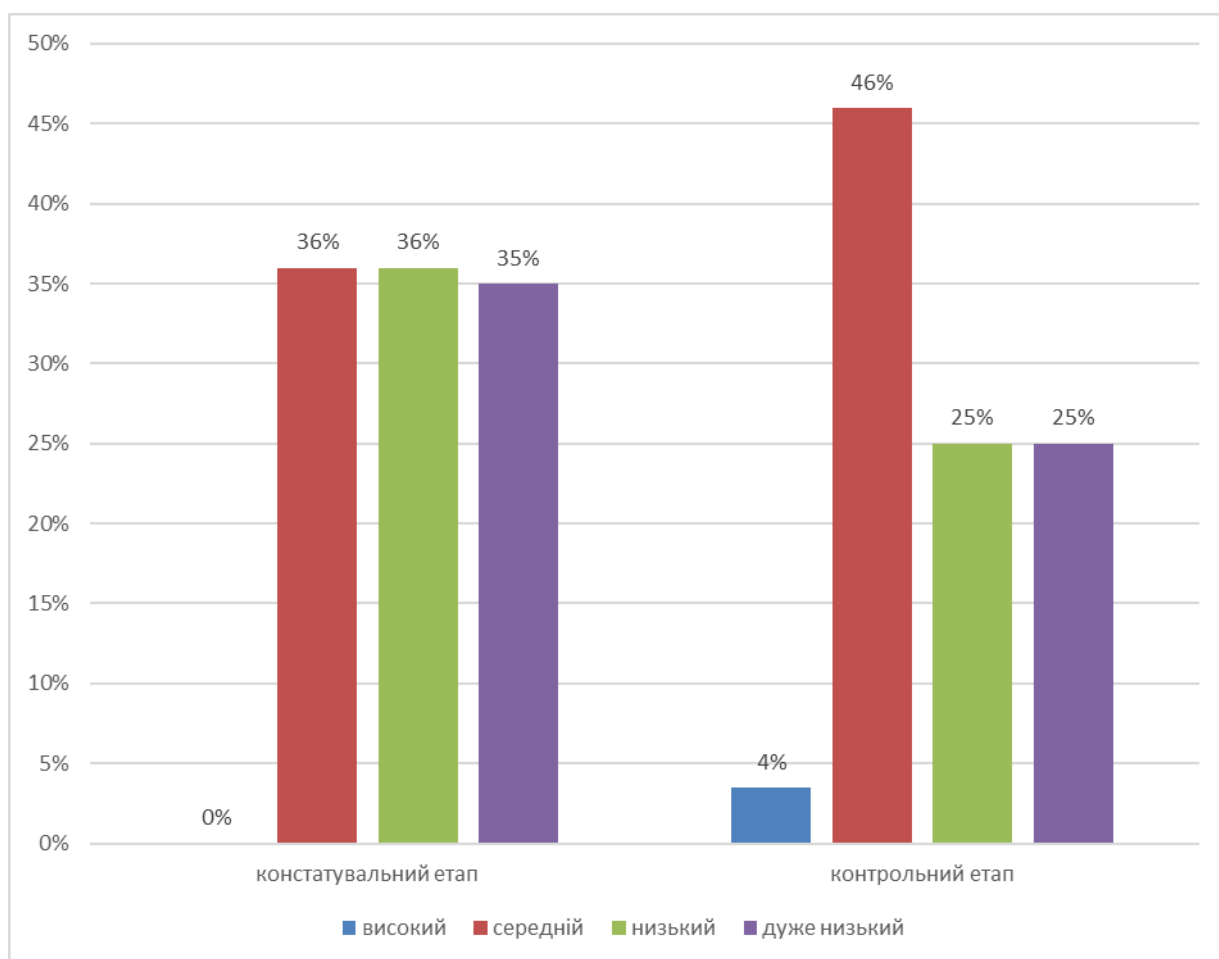


Рис. 2.10. Рівні розвитку мовлення дітей з аутизмом
(констатувальний та контрольний етапи дослідження)

Отримані результати підтверджують, що систематичне включення різних видів мовленнєвої діяльності – від індивідуальної роботи до ігрових вправ та імітаційних завдань – сприяє підвищенню рівня активного словника, розвитку зв'язного мовлення, граматичного ладу та загальної мовленнєвої компетенції дітей з аутизмом. Таким чином, авторська програма довела свою ефективність як засіб комплексного розвитку мовлення у дітей з РАС.

Слід підкреслити, що систематичне та комплексне включення дітей у різні види мовленнєвої діяльності забезпечило позитивну динаміку розвитку їхніх мовленнєвих навичок. Використання ігрових вправ, індивідуальної та групової роботи, вправ на розвиток словникового запасу, артикуляційного апарату та зв'язного мовлення дозволило дітям активніше включатися у комунікативний процес, демонструвати ініціативу та самостійність у мовленні.

Отримані результати підтверджують ефективність авторської програми як засобу комплексного розвитку мовлення у дітей з аутизмом. Впроваджена система сприяє підвищенню рівня активного словника, розвитку граматичного ладу та формуванню зв'язного мовлення, що створює міцну основу для подальшої соціальної та навчальної адаптації дітей. Успішна реалізація програми демонструє необхідність комплексного підходу до корекції мовленнєвих порушень у ранньому віці та дає підстави для її використання у практичній роботі спеціалістів.

ВИСНОВКИ

1. У першому розділі кваліфікаційної роботи проаналізовано проблему розвитку мовлення дітей дошкільного віку в науковій літературі. З'ясовано, що мовленнєвий розвиток дитини дошкільного віку є надзвичайно важливою складовою її загального психічного та особистісного становлення. Саме в цей період закладаються основи мовленнєвої компетентності, формуються навички спілкування, розширюється словниковий запас, удосконалюється граматична будова мовлення та звукова культура. Повноцінний мовленнєвий розвиток сприяє успішній соціалізації дитини, формуванню пізнавальної активності та готовності до навчання в школі. Водночас, порушення мовлення, такі як затримка мовного розвитку, алалія або дизартрія, можуть серйозно вплинути на комунікативні можливості дитини, її здатність до навчання та інтеграції в суспільство.

2. Розкрито особливості мовленнєвого розвитку дітей з РАС. Закцентовано увагу на тому, що мовленнєвий розвиток дітей з РАС має свої специфічні особливості, зокрема значні труднощі в комунікації та взаємодії з оточуючими. Вони можуть мати обмежений словниковий запас, труднощі у розумінні мови, а також у використанні граматичних структур. Важливим є раннє виявлення цих порушень та застосування індивідуальних корекційних заходів, що дозволяє покращити розвиток мовлення і соціальної адаптації таких дітей.

3. Здійснено аналіз сучасних підходів до корекції та розвитку мовлення у дітей з РАС. Проаналізувавши сучасні підходи до корекції та розвитку мовлення у дітей з розладами аутистичного спектру, можна зробити висновок, що ефективність логопедичної допомоги значною мірою залежить від комплексного використання як традиційних, так і альтернативних методик. З'ясовано, що поєднання поведінкових підходів (АВА-терапія, оперантне навчання), систем візуальної комунікації (PECS, Макатон, ЛЕБ-, Блісс-системи) та соціально-емоційних стратегій (соціальні історії, емоційне коментування) дозволяє забезпечити стимуляцію мовлення, розвиток комунікативних навичок

і соціалізацію дітей з аутизмом. Це підтверджує необхідність індивідуалізації корекційного процесу та включення різних видів діяльності для досягнення максимального ефекту в розвитку мовлення.

4. У другому розділі кваліфікаційної роботи експериментально досліджено рівні мовленнєвого розвитку дітей з розладами аутистичного спектру. Відсутність високого та дуже високого рівнів у всіх методиках підтверджує, що у дітей з РАС спостерігаються значні труднощі як у формуванні активного словника, так і у розвитку зв'язного мовлення. Найбільші труднощі виявилися у методиці «Назви знайомі слова», де найбільша частка дітей (42%) показала дуже низький рівень. Це свідчить, що саме завдання на актуалізацію слів за семантичними групами є найбільш складним для дітей із аутизмом. Методики «Назви іграшки і предмети» та «Володіння зв'язним мовленням» виявили найбільшу кількість дітей із низьким рівнем (57%), що показує, що навіть при наочній підтримці та простих сюжетах діти мають обмеження у називанні предметів та побудові зв'язних речень. Методика «Хто це?» дозволила більшій кількості дітей продемонструвати середній рівень (43%), що пояснюється більш структурованою інструкцією та ігровим форматом завдання, яке підтримує увагу та стимулює активне слововживання.

Загалом активний словник та зв'язне мовлення дітей перебували на низькому або середньому рівні, що вказало на необхідність цілеспрямованого корекційного впливу: логопедичні заняття, мовленнєві ігри, розвиток сюжетного мовлення та формування граматичних структур у практичній діяльності.

5. Розроблено корекційно-розвивальну програму для дітей з аутизмом та здійснено перевірку її ефективності. Заняття проводилися двічі на тиждень тривалістю 15 хвилин. Окрім цього, профілактика порушень мовлення відбувалася під час ігрової взаємодії та індивідуальної роботи. Програма включала комплексну роботу з дітьми-аутистами, спрямовану на створення розвиваючого мовленнєвого середовища, формування активного словника,

розвиток звукової культури мови, розвиток артикуляційного та голосового апарату, формування граматичного ладу мови, розвиток зв'язного мовлення.

Після впровадження авторської корекційно-розвивальної програми спостерігається позитивна динаміка мовленнєвого розвитку дітей з аутизмом. Так, кількість дітей із низьким та дуже низьким рівнем за всіма методиками зменшилася, а частка учнів із середнім і високим рівнем зросла. Це свідчить про ефективність комплексного підходу, який передбачав розвиток активного словника, формування зв'язного мовлення, вдосконалення артикуляційного та голосового апарату, а також систематичне використання мовленнєвих ігор і вправ.

Проведене дослідження не вичерпує всіх аспектів досліджуваної проблеми. Перспективи подальших досліджень вбачаємо у визначенні педагогічних умов розвитку мовлення у дітей дошкільного віку з РАС.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Антипкін Ю. Г., Мірошников О. О., Юзва О. О., Кирилова Л. Г. Проблема розладів аутистичного спектру в дітей з позиції дитячого невролога: безперервний процес пізнання складної дитини. *Журнал Національної академії медичних наук України*, 2019. Вип. 25 (2). С. 188–195. URL: <http://dspace-ipag.com.ua/jspui/handle/123456789/491> (Дата звернення: 01.05.2025).
2. Базовий компонент дошкільної освіти. Нова редакція. Байєр О. М., Безсонова О. К., Брежнєва О. Г., Гавриш Н. В., Загородня Л. П. та ін.. К.: Видавництво. 2021. 38 с.
3. Белова О. Б. Особливості розвитку мовлення у дітей з розладами аутистичного спектру. *Науковий часопис НПУ імені МП Драгоманова. Серія 19. Корекційна педагогіка та спеціальна психологія*, 2021. Вип. 40. С. 18-23.
4. Білан О. І. Програма розвитку дитини дошкільного віку «Українське дошкілля». За заг. Ред. О. В. Низковської. ТОВ «Мандрівець». 2017. 256 с.
5. Богуш А. М. Мовленнєвий розвиток дітей від народження до 7 років. Монографія. К.: Видавничий Дім «Слово», 2013. 376 с.
6. Бондаренко В. В. Сучасні методи і прийоми подолання недоліків мовленнєвого розвитку у дошкільників з порушенням аутистичного спектру. *Формування життєвої компетентності осіб з особливими освітніми потребами в системі позашкільної, спеціальної та інклюзивної освіти*. Харків: ХНПУ ім. Г. С. Сковороди, 2023. С. 315–318.
7. Великий тлумачний словник сучасної української мови: уклад. та голов. ред. В. Т. Бусел. Київ; Ірпінь: Перун, 2005. Ч. VIII, 1728 с.
8. Вітюк. В. Розвиток мовлення дітей з аутизмом як запорука подальшого навчання у школі. *Педагогічний часопис Волині*. 2016. № 1(2). С.75-81.
9. Галах Т. В. Діагностика і корекція дітей з раннім дитячим аутизмом. Нетішин, 2016. 49 с.
10. Гончар Г. Прикладний аналіз поведінки як засіб формування імпресивного мовлення у дітей з аутизмом. *Актуальні проблеми ортопедагогіки, ортопсихології та реабілітології: Матеріали IV Міжнародної*

науково-практичної конференції «Актуальні проблеми ортопедагогіки, 2021. С. 79-81.

11. Дитина з порушеннями мовлення. URL: <https://bettertone.com.ua/uk/dytyna-z-porushenniam-movlennia/> (Дата звернення: 01.05.2025).

12. Дитина: Освітня програма для дітей від двох до семи років / наук. рек. проєкту В. О. Огнев'юк; авт. кол.: Г. В. Беленька, О. Л. Богнівіч, В. М. Вертугіна [та ін.]; наук. ред. Г. В. Беленька; Київський ун-т ім. Б. Грінченка: Київ. 2020. 440 с.

13. Закон України «Про внесення змін до деяких законів України про освіту з організації інклюзивного навчання» від 06.09.2018 р. № 2541-VIII. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1324-18#Text> (Дата звернення: 02.05.2025).

14. Закон України «Про дошкільну освіту» від 01.01.2021 р. № 2628 –III. URL: <https://zakon.help/law/2628-III> (Дата звернення: 02.05.25).

15. Закон України «Про освіту» № 2145-VIII від 5 вересня 2017 року. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19#Text> (Дата звернення: 02.05.2025).

16. Ковшар О. В. Створення інклюзивного освітнього середовища для дітей з особливими освітніми потребами в умовах сучасного закладу дошкільної освіти. 2019. URI: <http://enpuir.npu.edu.ua/handle/123456789/27347> (Дата звернення: 02.05.2025).

17. Конституція України (зі змінами та доповненнями) 254к/96-ВР. 1996. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/254%D0%BA/96-%D0%B2%D1%80#Text> (Дата звернення: 03.05.2025)

18. Мартиненко І. Логопсихологія. Курс лекцій: навч. посіб. Київ, 2016. 116 с.

19. Марценковський І. А, Марценковська І. І. Розлади аутистичного спектра: фактори ризику, особливості діагностики й терапії. *Міжнародний неврологічний журнал*, 2018. Вип. 4. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Mnzh_2018_4_13 (Дата звернення: 01.05.2025).

20. Марценюк М. О. Аутизм як одна з форм психічного дизонтогенезу. *Психологічні виміри особистісної взаємодії суб'єктів освітнього простору в контексті гуманістичної парадигми: збірник наукових праць*. Київ: Інститут психології імені Г.С.Костюка НАПН України, 2021. 511с. С. 208-216.
21. Мельник І. Розвиток мовлення дітей раннього віку із затримкою мовленнєвого розвитку. 2016. URL: <https://evnuir.vnu.edu.ua/bitstream/123456789/9280/1/The%20Development%20of%20Early-Aged%20Children.pdf> (Дата звернення: 20.01.2024).
22. Мельничук О. Словник іншомовних слів. URL: <https://archive.org/details/inshomovnyx1974> (Дата звернення: 27.04.25).
23. Островська К. О. Засади комплексної психологопедагогічної допомоги дітям з аутизмом: Монографія. Львів: Тріада плюс, 2012. 520 с.
24. Островська К. О., Качмарик Х. В., Дробіт Л. Р. Основи діагностики дітей з розладами аутистичного спектра. Навчальний посібник, 2017. Львів: Видавничий центр ЛНУ імені Івана Франка. 124 с.
25. Павелків Р. В. Психодіагностичний інструментарій в умовах дошкільного закладу: навч. посіб. К.: «Центр учбової літератури», 2013. 296 с.
26. Панченко О. В. Особливості мовленнєвого розвитку дітей раннього віку. *The 9th International scientific and practical conference «Global science: prospects and innovations» (April 25-27, 2024)* Cognum Publishing House, Liverpool, United Kingdom. 2024. С. 251-255.
27. Пахомова Н. Г. Спеціальна психологія: навчальний посібник для студентів спеціальності 6.010105 «Корекційна освіта». ПНПУ ім. В. Г. Короленка. Полтава : ТОВ «АСМІ», 2015. 357 с.
28. Підлужна Т. О., Зелінська-Любченко К. О. Стратегії корекції мовленнєвих порушень у дітей із раннім дитячим аутизмом. *Актуальні проблеми коекційної педагогіки, психології та реабілітації*. 2017. С. 23-25.
29. Плахтій М., Куралова Я. Психологічні та фізіологічні особливості розвитку дітей з розладами аутичного спектру. Науковий вісник МНУ ім. В. О. Сухомлинського. Педагогічні науки, 2017. Вип. 2 (18). С. 152-157.

30. Помогайбо В. М. Генетика людини : навч. посіб. К. : ВЦ «Академія», 2011. 280 с.
31. Рождественська М. В., Конопляста С. Ю. Ранній дитячий аутизм: навч. посіб. Київ: НПУ ім. М.П. Драгоманова 2004. 69 с
32. Свідерська М. М. Розвиток імпресивного мовлення при нормальному онтогенезі та розладах спектру аутизму. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія 19. Корекційна педагогіка та спеціальна психологія*. Вип. 32 (2). URI: <http://enpuir.npu.edu.ua/handle/123456789/16580> (Дата звернення: 02.05.2025).
33. Сильченко В. В. Дитячий аутизм – проблема сучасності. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова*. Випуск 39. URL: <http://enpuir.npu.edu.ua/bitstream/handle/123456789/33612/Silchenko.pdf?sequence=1&isAllowed=y> (Дата звернення: 02.05.2025).
34. Сіденко Ю. О. Педагогічні умови формування пізнавальної готовності старших дошкільників з розладами аутистичного спектру до навчальної діяльності. Дисертація на здобуття наукового ступеня доктора філософії з галузі знань 01 – освіта/педагогіка, спеціальності 016 – спеціальна освіта. Сумський державний педагогічний університет імені А. С. Макаренка, Суми, 2021. 268 с.
35. Скрипник Т. В. Комплексна програма розвитку дітей з аутизмом (на допомогу фахівцям): науково-методичний посібник. К.: Видавництво «Фенікс», 2010. 59 с.
36. Скрипник Т.В. Моделювання шкільної ситуації як засіб підготовки до навчання дітей з аутизмом: науково-методичний посібник. Київ: Педагогічна думка. 2008. 104 с.
37. Скрипник Т. В. Підготовка дитини з розладами аутистичного спектра до навчання у закладі освіти. Київ: Альянт, 2019. 84 с
38. Скрипник Т. В. Технології психолого-педагогічного супроводу дітей з аутизмом в освітньому просторі : навчально-наочний посібник. Київ : ТОВ «Видавничий дім «Плеяди», 2015. 56 с.

39. Скрипник Т. В. Феноменологія аутизму: Монографія. Київ: Видавництво «Фенікс», 2010. 320 с.
40. Стежинки у Всесвіт: комплексна освітня програма для дітей раннього та передшкільного віку / автор. колектив; наук. керівник К. Л. Крутій. ТОВ «ЛПІС» ЛТД: Запоріжжя, 2020. 244 с.
41. Тарасун В. Аутологія: теорія і практика. Підручник. Київ: «Вадекс», 2018. 590 с.
42. Тарасун В. В. Концепція розвитку, навчання і соціалізації дітей з аутизмом: Навч. посіб. для вищих навч. Закладів. Київ: Наук. світ, 2004. 100 с.
43. Тарасун В.В. Нейробіологія розвитку і навчання дитини. Теорія і практика аутології. Основи психосоматики. Мультимедійний супровід навчальних дисциплін : Навчально-методичний посібник. Київ : Книга-плюс, 2017. 304 с.
44. Тартачник І. В., Чижма Д. М. Психологічний аналіз проблеми дитячого аутизму та розладів аутистичного спектру. 2020. URI: <http://ephsheir.phdpu.edu.ua:8081/xmlui/handle/8989898989/5189> (Дата звернення; 03.05.2025).
45. Трофименко Л. І. Теоретичні засади дослідження лексичної сторони мовлення у дошкільників в умовах нормального та порушеного онтогенезу. Освіта осіб з особливими потребами: шляхи розбудови, 2013. №4 (1). С. 85-95.
46. Трофименко Л. І. Шляхи подолання загального недорозвитку мовлення у дітей дошкільного віку: монографія. Інститут спеціальної педагогіки НАПН України. Київ. 2014. 144 с.
47. Удич З. І. Проблема комплексного супроводу сім'ї дитини із особливими освітніми потребами. *Інклюзивна освіта: ідея, стратегія, результат*, 2021. С. 174-178.
48. Федоренко М. В. Технології регуляції поведінки у дітей з розладами аутистичного спектру. *Психологічний часопис* : збірник наукових. Київ : Інститут психології імені Г. С. Костюка Національної академії педагогічних наук України, 2017. Вип. 1 (5). С. 53–65.

49. Чеботарьова О. В. Основи діагностичної діяльності корекційного педагога в роботі з дітьми з комплексними порушеннями розвитку. Київ: Симоненко О.І., 2019. 92 с.
50. Черніченко Л. Характеристика та аналіз порушень мовленнєвого розвитку дітей раннього віку. *Освіта. Інноватика. Практика*. Вип. 11(3). 2023. С. 47–51.
51. Черніченко Л. А., Лемещук М. А. Особливості впливу воєнних дій в Україні на мовленнєвий розвиток дітей дошкільного віку. *Актуальні питання у сучасній науці*, 2024. Вип. 20. С. 818-827.
52. Шинкарук В. І. Філософський енциклопедичний словник (голова редколегії). Київ: Абрис, 2002. 742 с.
53. Шульженко Д. І. Освітньо-психологічна інтеграція (інклюзія) дітей із аутизмом : монографія. Київ : НПУ імені М.П. Драгоманова, вид-во Хортицької національної академії, 2017. 444 с.
54. Шульженко Д. І. Основи психологічної корекції аутистичних порушень у дітей: монографія. Київ, 2009. 385 с.
55. Шульженко Д. І. Формування готовності дітей з аутистичним спектром порушень до навчання у школі. *Корекційна педагогіка. Вісник української асоціації корекційних педагогів*. 2008. № 1. С. 9-15.
56. Я у Світі. Програма розвитку дитини від народження до шести років / О. П. Аксьонова, А. М. Аніщук, Л. В. Артемова [та ін.]; наук. кер. О. Л. КононкоТОВ «МЦФЕР-Україна» : Київ, 2019. 488 с.
57. Bliss C. K. Semantography: A non-alphabetical symbol writing readable in all languages. Sydney : Semantography Blissymbolics Publications, 1965.
58. Bondy A. S., Frost L. A. The Picture Exchange Communication System. *Focus on Autistic Behavior*. 1994. Vol. 9, № 3. Pp. 1–19.
59. Gray C. The New Social Story Book. Arlington: Future Horizons, 2010.
60. Lovaas O. I. Behavioral treatment and normal educational and intellectual functioning in young autistic children. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*. 1987. Vol. 55, № 1. Pp. 3–9.

61. Lyall K, Croen L, Daniels J, Fallin M. et al. The changing epidemiology of autism spectrum disorders. *Annu Rev Public Health*. 2017. Vol. 38. Pp. 81–102. DOI: [10.1146/annurev-publhealth-031816-044318](https://doi.org/10.1146/annurev-publhealth-031816-044318).
62. Mayer S., Calhoun S. Learning, Attention, Writing, and Processing Speed in Typical Children and Children with ADHD, Autism, Anxiety, Depression, and Oppositional-Defiant Disorder. *Child Neuropsychology. Journal on Normal and Abnormal Development in Childhood and Adolescence*, 2007. Vol.13. P. 6.
63. Mesibov G. B. The culture of autism. TEACCH. Homepage DOI: <http://www.unc.edu/depts/teacch/>.
64. Osterling J., Dawson G., Munson J. Early recognition of 1-year-old infants with autism spectrum disorder versus mental retardation. *Development and Psychopathology*, 2002. Vol.14. P. 239–251.
65. Ostrovska K. O. Peculiarities of the behavior of children with autism in the game with peers. *Problems of Modern Psychology: Collection of research papers of Kamianets-Podilskyi National Ivan Ohienko University, G. S.Kostiuk Institute of Psychology of the National Academy of Educational Sciences of Ukraine/ scientific editing by S.D.Maksymenko, L.A.Onufriieva. Issue41. Kamianets-Podilskyi : Aksioma*, 2018. P. 240–251.
66. Sidenko Y. Pedagogical conditions for the formation of cognitive readiness for learning in senior preschoolers with autism spectrum disorders. *Scientific horizon in the context of social crises: proceedings of the 6th International Scientific and Practical Conference*. Tokyo. Japan. 2020. №2 (29). P. 54-57.
67. Sidenko Y. Ways of improving the effectiveness of implementing pedagogical conditions for the formation of cognitive readiness for learning in children of senior preschool age with autism spectrum disorders. *Scientific horizon in the context of social crises: proceedings of the 1th International Scientific and Practical Conference*. Hamburg, German. 2020. №3 (30). P. 42-49.
68. Sidenko Y., Kolyshkin O. The use of corrective technologies in the process of preparing senior preschoolers with autism spectrum disorder for learning activities. *EUREKA: Social and Humanities*, 2020. Vol. 3. P. 47-52

69. Walker M., Armfield N. Makaton Vocabulary: Using manual signs and graphic symbols to develop communication. London: Makaton Charity, 1995. 6 (1). Pp. 15-28.

ДОДАТКИ

Додаток А

Методика діагностики активного словника «Назви іграшки та предмети»

Мета: виявити рівень активного словникового запасу дитини з РАС та оцінити її здатність самотійно називати знайомі предмети й іграшки.

Інструкція дитині: «Я буду показувати тобі іграшки, предмети, а ти будеш їх називати».

Оцінювання результатів:

Оцінки виставляються в балах (1 бал за правильно названу іграшку чи предмет). Результати додаються, визначається загальна кількість балів.

Максимальний результат: 10 балів



Висновки про рівень розвитку активного словника дитини.

10 балів – дуже високий рівень.

8-9 балів – високий.

4-7 балів – середній.

0-1 балів – низький.

Методика «Хто це?»

Дорослий показує дитині іграшку та пропонує відповісти на запитання.

Інструкція дитині: «Зараз ми с тобою пограємося. Я тобі покажу іграшку і буду ставити запитання, а ти будеш відповідати на них».

1. Картинка собака.

- Хто це?
- Як собака кричить?
- Який собака?
- Що їсть собака?
- Як звуть дитинча собаки?

2. Картинка курка

- Хто це?
- Як курка кричить?
- Який курка?

- Що вона їсть ?
- Як звуть дитинча курки?

3. Картинка кішка.



- Хто це?
- Як кричить киця?
- Яка вона?
- Що вона їсть ?
- Як звуть дитинча кицьки?

Оцінювання результатів:

Оцінки виставляються в балах (1 бал за правильно названу іграшку чи предмет). Результати додаються, визначається загальна кількість балів.

Максимальний результат: 10 балів

Висновки про рівень розвитку активного словника дитини.

10 балів – дуже високий рівень.

8-9 балів – високий.

4-7 балів – середній.

0-1 балів – низький.

Методика «Назви знайомі слова» (для визначення рівня словникового запасу)

Підготовлені узагальнювальні поняття: овочі, фрукти, тварини, рослини, професії, геометричні фігури, кольори, дії, ознаки, частини тіла.

Інструкція дитині:

«Назви овочі...».

«Назви фрукти...».

«Назви тварини...».

«Назви рослини...».

«Назви професії...».

«Назви геометричні фігури...».

«Назви кольори...».

«Назви дії...».

«Назви ознаки...».

«Назви частини тіла...».

До кожного узагальнюючого поняття дитина повинна назвати 5 слів. Оцінювання результатів Оцінки виставляються в балах (1 бал за кожне правильно назва не слово). Результати додаються, визначається загальна кількість балів. Максимальний результат — 50 балів.

Висновки про рівень словникового запасу

50 балів — дуже високий

40–49 балів — високий

20–39 балів — середній

10–19 балів — низький

0–9 балів — дуже низький [25, с. 131-132].

Тест «Володіння зв'язним мовленням» (С. Максименко)

Мета: виявити рівень розвитку зв'язного мовлення дитини, її здатність описувати побачене на сюжетній картинці та будувати логічно послідовні, граматично правильні речення.

Обладнання: сюжетна картинка «Зимові забави».

Інструкція: «Розглянь цю картинку і розкажи про те, що ти бачиш».

**Інтерпретація результату:**

Низький рівень розвитку: дитина у змозі озвучити картинку лише двома чи кількома не зв'язаними один з одним, неправильно граматично оформленими реченнями, в яких перераховані назви намальованих предметів.

Середній рівень розвитку: розповідь складена з 5—6 коротких описових речень, що відображають реальні події на картинці.

Достатній рівень розвитку: розповідь складена з 7—8 розгорнутих речень, з'явилися додаткові деталі, не зображені на малюнку, але які стосуються сюжету.

Високий рівень розвитку: за картинкою складена велика і досить зв'язна розповідь, присвячена темі «Зима», у яку привнесені події з власного досвіду дитини.

**Комплекс вправ для розвитку мовлення дітей дошкільного віку з
розладами аутистичного спектру**

Вправи для розвитку мовного дихання

Вправа «Повітряний млин»

Мета: розвиток тривалого видиху та координації дихання з рухом.

Хід виконання: дитина дує на легкий паперовий млинчик або картонний круг із прикріпленим пелюстком, щоб він обертався. Заохочуємо дитину робити плавний і тривалий видих, збільшуючи відстань до млиника поступово.

Вправа «Баблс» (мильні бульбашки)

Мета: формування контрольованого видиху та моторики губ.

Хід виконання: дитина дує через трубочку у миску з мильною водою, щоб утворювалися бульбашки. Завдання – зробити якомога більше бульбашок за спокійного та рівного видиху.

«Свічка» – дитині пропонується видихати повітря на полум'я маленької свічки. Це завдання сприяє формуванню контрольованого, плавного та тривалого видиху, який необхідний для правильного мовлення. Дитина вчиться зосереджуватися, складати губи трубочкою та спрямовувати потік повітря. Для ускладнення вправи можна поступово збільшувати відстань до свічки. Під час виконання необхідно дотримуватися правил безпеки.

«Вата або пінопласт» – на стіл кладеться легкий шматочок вати або пінопласту, який дитина повинна подути, щоб він рухався вперед. Можна ускладнити вправу: вставити в пінопласт зубочистку та прикріпити паперове вітрило, а потім створити маленьку «регату», запускаючи фігурку у воду. Ця гра розвиває мовне дихання та координацію видиху, а також робить заняття цікавим і мотивуючим.

«Хто довше?» – гра полягає в тривалому проголошенні звуків («а», «у» або інших голосних). Діти намагаються видихати повітря рівномірно та довго,

тренуючи контроль над голосом та мовним диханням. Гра проводиться групою, що також сприяє соціальній взаємодії та увазі до інших дітей.

Мовленнєва гра «Повторюй за мною»

Мета: формувати навички правильної вимови та розвивати артикуляційний апарат.

Хід гри: дорослий читає короткі римовані рядки і просить дитину повторювати останній склад кожного слова:

- «Прибігла дітвора – ра-ра-ра»
- «Ногу вище, крок сміливіше – ше-ше-ше»
- «Ми побачим листопад – пад-пад-пад»

Мовленнєва гра «Проведи ведмедика»

Мета: розвивати мовлення та навички орієнтації в просторі.

Матеріали: м'яка іграшка (ведмедик).

Хід гри: вихователь озвучує ведмедика, розповідаючи, що він хоче відвідати дитячий садок. Дитина веде ведмедика по групі, показуючи йому різні предмети та цікаві місця.

Мовленнєва гра «Голоси тварин»

Мета: збагачувати словник іменниками, розвивати мовлення та інтерес до тварин.

Матеріали: картки або іграшки з тваринами.

Хід гри: дитина розглядає картки та називає тварину, після чого відтворює характерний звук: ворона – кар-кар; горобець – цвірінькає; гусак – гелгоче; качка – кря-кря; півень – кукурікає; кішка – нявкає; корова – мукає; кінь – ірже; собака – гавкає і т.д.

Мовленнєва гра «Вгадай тварину»

Мета: розвиток мовлення, артикуляційного апарату та інтересу до тварин.

Матеріали: картки із зображенням тварин.

Хід гри: картки перемішують і складають у купку. Кожен учасник по черзі витягує картку, називає тварину, а інші повинні вгадати її.

Мовленнєва гра «Лялька спить»

Мета: розвивати мовлення, артикуляційний апарат та слух.

Матеріали: лялька або м'яка іграшка.

Хід гри: діти заколисують ляльку (кладуть у ліжечко, вкривають ковдрою, співають колискову) і при цьому говорять пошепки. Після того, як лялька «прокидається», діти можуть говорити голосно.

Мовленнєва гра «Чарівна скринька»

Мета: вправляти дітей у правильній вимові іменників, збагачувати словниковий запас словами-назвами предметів, розвивати мислення і мовлення, увагу; виховувати пізнавальний інтерес.

Вихователь заздалегідь кладе в ящик певні іграшки і разом із дітьми шукає його. Потім пропонує дошкільнятам зазирнути в ящик, щоб дізнатися, що ж в ньому знаходиться. Кожен вихованець дістає по одному предмету, називає його й описують. Наприклад: «Це м'ячик. Він круглий. М'ячик червоного кольору», «В мене машинка. Вона маленька і в неї є колеса і кабіна», «Це кубик. Він жовтого кольору. На ньому намальовані тварини і квіти». Потім всі іграшки складають назад в ящик. Вихователь описує якусь іграшку, а малята повинні здогадатися, яку іграшку описав дорослий.

Конспекти занять з корекції мовлення дітей з РАС (3–5 років)

Заняття 1. «У гостях у ведмедика»

Мета: стимулювати ініціативу дітей до комунікації, формувати позитивний емоційний контакт.

Завдання: заохочувати дітей з РАС до спілкування з педагогом; вчити розуміти прості інструкції; формувати вміння відповідати на прості запитання.

Обладнання: іграшковий ведмедик, картки з емоціями, набір предметів (чашка, ложка, м'яч), картки PECS.

Використані методики: АВА-терапія (позитивне підкріплення), PECS (вибір картки для комунікації), соціальні історії, емоційне коментування.

Хід заняття:

1. Організація початку заняття

Педагог вітає дитину, показує ведмедика: «Подивись, хто прийшов до нас у гості! Як його звати?» (соціальна історія).

2. Основна частина

1) Знайомство з ведмедиком

Педагог бере іграшкового ведмедика, садить поруч із дитиною.

— Подивись, хто це? Це — ведмедик. Помахай йому рукою!» (Дитина махає або просто дивиться).

— Ведмедик каже: привіт! (веде рукою ведмедика). Скажи: привіт! або покажи картку «привіт» (використовується картка PECS із жестом «привіт»). Педагог підкріплює реакцію дитини похвалою або жетоном (елемент АВА).

— Молодець! Ведмедик радий, коли ти з ним вітаєшся!

2) Приготування чаю для ведмедика (сенсорна й мовленнєва взаємодія)

Педагог показує перед дитиною набір предметів (чашка, ложка, тарілочка, м'яч).

— Ведмедик хоче пити чай. Давай допоможемо йому! Що потрібно, щоб пити чай? (Дитина може показати або обрати картку «чашка»).

— Так, чашка! Молодець!

(Педагог подає чашку ведмедику, підкреслюючи дію: «Наливаємо чай!» — супроводжує жестом наливання).

Далі педагог спонукає дитину до повторення дій або назв предметів.

— Що ще потрібно ведмедику?» (показує ложку, м'яч, тарілку).

— Правильно! Ложка. Ми будемо мішати чай!

— Ой, як пахне чай! Ведмедик каже: “М-м-м, смачно!”

Якщо дитина мовчить — педагог використовує PECS або підказує: «Покажи картку — “смачно”!» або «Скажи: “ще!”». Дитина повторює або обирає картку.

3) Гра «Пригости ведмедика»

Педагог тримає чашку, пропонує дитині зробити вигляд, ніби ведмедик п'є чай.

— Ведмедик хоче чай. Даси йому?

— Дякую! Ведмедик каже: “Дуже смачно!”

— Коли ми пригощаємо друзів, їм приємно. Ти — хороший друг!»

4) Розпізнавання емоцій

Педагог дістає картки з емоціями (радість, сум, злість). Подивись, як зараз відчувається ведмедик? Він усміхається чи сумує?». Дитина показує картку або повторює: «Радісний». «Так! Радісний! Він любить, коли ти з ним граєшся!»

3. Підсумок заняття

Ведмедик дякує дитині за допомогу, обіймає (сенсорне підкріплення). Педагог підсумовує: «Ти гарно допомагав і розповідав!»

Заняття 2. «Чарівна скринька кольорів»

Мета: збагачення словника назв кольорів і предметів.

Завдання: учити називати предмети за кольором; розвивати слухову увагу й зорове сприймання; формувати вміння відповідати на запитання.

Обладнання: кольорові предмети (м'яч, кубик, олівець), кольорові картки, коробка («чарівна скринька»).

Використані методики: PECS, оперантне навчання, ігрова терапія.

Хід заняття

1. Організація початку заняття

Педагог відкриває коробку:

- У чарівній скриньці заховалися кольори!
- Хочеш подивитись?»

2. Основна частина

1) Витягування предмета з чарівної скриньки

- Дивись, що є в чарівній скриньці! Витягни один предмет.

Дитина витягує предмет (наприклад, м'яч).

- Що це? Якого він кольору? (синій м'яч)

- Молодець! Так, це синій м'яч!

2) Називання кольору за карткою

- А тепер обери картку з кольором, який має цей предмет.

Дитина обирає картку «червоний» для червоного кубика.

- Правильно, червоний кубик! Ти дуже уважний!

3) Гра «Знайди пару»

- Давай пограємо! Я покажу тобі картку з кольором, а ти знайдеш предмет такого кольору.

Показує картку «жовтий».

Дитина шукає жовтий олівець.

- Це жовтий олівець?

Дитина: «Так!» або киває.

- Чудово! Ти знайшов правильний колір!

- Якого кольору кубик? (Зелений)

- А м'яч? (Синій)

- А олівець? (Жовтий)

3. Підсумок заняття

Повторення кольорів у грі «Знайди колір у кімнаті». Підкріплення похвалою або жетоном (АВА).

Заняття 3. «Звуковий ліс»

Мета: розвивати слухову увагу, звуконаслідування, фонематичне сприймання.

Завдання: вправляти у вимові простих звуків і складів; розрізняти звуки тварин; стимулювати артикуляційну активність.

Обладнання: іграшки тварин, аудіозаписи звуків, дзвіночок.

Використані методики: звуконаслідування, емоційне коментування, АВА.

Хід заняття

1. Організація початку заняття

Педагог (вмикає аудіозапис):

— Послухай уважно! Хтось озвався ...

Звучить звук корови.

Педагог (з інтригою):

— Хто це сказав «Му-му»? Давай знайдемо!

Дитина шукає іграшку корови.

— Так, це корова! Вона каже «Му-му». Повтори за мною: «Му-му!»

Дитина: «Му-му!»

— Молодець! Ти добре слухаєш!

2. Основна частина

1) Звук собаки

Педагог (вмикає звук):

— Гав-гав! Хто це?

Дитина показує собаку.

Педагог:

— Це собака! Вона каже «Гав-гав». Повтори: «Гав-гав!»

Дитина: «Гав-гав!»

— Супер! Ти чудово повторюєш!

2) Звук качки

Педагог (вмикає звук):

— Кря-кря! Хто це крякає?

Дитина бере качку.

— Це качка! Вона каже «Кря-кря». Спробуй сказати!

Дитина: «Кря-кря!»

— Браво! Ти вже справжній мешканець звукового лісу!

Повторити з іншими тваринами: кішка («Няв-няв»), кінь («І-го-го»), півень («Ку-ку-рі-ку»).

3. Підсумок заняття

1) Гра «Хто що сказав?»

— Зараз ми пограємо у гру. Я вмикаю звук, а ти покажи, хто це сказав.

Звучить «Няв-няв».

Дитина показує кішку.

— Так, це кішка! А що вона каже?

Дитина: «Няв-няв!»

— Молодець! Ти дуже уважний!

Гра триває з кількома звуками.

— Наш звуковий ліс засинає. Давай попрощаємось з тваринами.

Разом з дитиною:

— До побачення, корово! Му-му!

— До побачення, собачко! Гав-гав!

— До побачення, качко! Кря-кря!

— Ти сьогодні був чудовим слухачем і звуконаслідувачем! Ось твій жетон!